

# esec

## ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

---



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

### O impacto da disciplina positiva na gestão de comportamentos dos/as alunos/as em 1º ciclo do ensino básico

Rita Lopes Ferreira

Coimbra, 2020



**esec**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Rita Lopes Ferreira

## O impacto da disciplina positiva na gestão de comportamentos dos/as alunos/as em 1º ciclo do ensino básico

Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do  
Ensino Básico, apresentado ao Departamento de Educação da Escola Superior de  
Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do Júri:

Presidente de Júri: Professora Doutora Maria Filomena Rodrigues Teixeira

Arguente: Professor Doutor João Luís Pimentel Vaz

Orientadora: Professora Doutora Vera Maria Silvério do Vale

Fevereiro, 2020



## **Agradecimentos**

O final de um curso acarreta uma viragem e deixa uma grande marca na vida de todos/as os/as estudantes e, como o ser humano é feito de relações, teria sido impossível terminá-lo sem o apoio de todos/as os/as que me acompanharam nesta grande caminhada! Agradeço-vos para sempre!

À minha Mãe e ao meu Pai, por todo o vosso esforço, pelo amor incondicional e por todas as palavras nas horas certas. Ao meu Mano, por todo o apoio que me tem dado e por ser o melhor irmão, aquele que todos/as querem ter! À minha Madrinha e ao meu Tio, por todo o amor e carinho e por tudo o que me proporcionaram até hoje, os meus segundos pais. À minha Titi, que é das pessoas mais fortes que conheço e, sem dúvida, a melhor Titi que alguém pode ter!

Ao Frederico, o companheiro de todas as horas, que não me deixa cair e acredita sempre em mim! Obrigada por todo o amor! À Fátima e ao Quim Zé, que têm sido um grande apoio e motivação na minha vida.

Aos/às meus/minhas amigos/as, à Adriana, à Daniela, à Sara, ao Joel, ao Furet, ao Kaiko, que estão sempre na altura certa, com a palavra certa!

À Mariana, com quem partilhei esta etapa e tudo aquilo que ela implica. Obrigada por me aturares, aprendi muito contigo! À Daniela, que está sempre pronta para tudo, e vê sempre o lado positivo da questão!

Às Meninas da Quintinha da Maia e às Meninas de Lisboa, que ficarão sempre no coração!

À RTB, por todos os valores que me ensinou!

A todos/as os/as Colegas com quem já tive a oportunidade de trabalhar e com quem muito aprendi.

A todas as Crianças com quem tive a oportunidade de privar em todos os estágios curriculares, em especial às do 2º ano do 1º ciclo do ensino básico por toda a disponibilidade e carinho.

Aos/Às Educadores/as e Professores/as Cooperantes, em especial à Professora Ana Rosa que tanto me ensinou e que foi, sem dúvida, a que melhor me preparou para a minha vida profissional.

A todos/as os/as Professores/as da Escola Superior de Educação de Coimbra, que tanto contribuíram para a minha aprendizagem, em especial à Professora Doutora Vera do Vale por todas as recomendações, palavras de motivação e segurança que me transmitiu ao longo destes anos e, principalmente, nesta reta final.

E, por fim, a quem dedico todo o meu trabalho e esforço, a ti, Avó! Sou quem sou, devido a ti! Saudades!

## **O impacto da disciplina positiva na gestão de comportamentos dos/as alunos/as em 1º ciclo do ensino básico**

**Resumo:** O presente relatório final elaborou-se no sentido de refletir e sustentar a investigação realizada em contexto de estágio curricular, num centro escolar da cidade de Coimbra, inerente às unidades curriculares Prática Educativa I e II do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB).

Durante o processo, envolveram-se vinte e cinco crianças do 2º ano do 1º CEB e respetiva professora titular de turma, procurando aprofundar a temática da gestão comportamental, uma vez que a questão é tão recorrente nos dias de hoje. A investigação realizada toma como modelo a metodologia qualitativa e tem como objetivo gerar soluções para o tempo de espera entre tarefas, construir regras de participação coletiva e compreender a importância da gestão de tempo e espaço na gestão de comportamentos. Ainda, durante o estudo, emergiram questões relativas à importância da intervenção das crianças e do debate das suas opiniões para promover um ambiente positivo dentro de sala de aula; e ao papel do/a professor/a na gestão de comportamentos.

A investigação permitiu compreender as diversas variáveis do processo de ensino e aprendizagem, compreendendo que as situações que destabilizavam o grupo provinham de fatores institucionais formais. Assim, encontrado o foco do problema, foi possível reestruturar algumas dinâmicas da aula em conjunto com os/as alunos/as, gerando-se soluções que foram ao encontro dos objetivos propostos à investigação, permitindo que esta obtivesse resultados positivos.

**Palavras-chave:** Ensino do 1ºCEB; disciplina positiva; gestão comportamental; estratégias de implementação; participação ativa das crianças; papel do/a professor/a.

## **The impact of positive discipline on student behavior management in elementary school**

**Abstract:** This final report has been produced to reflect and sustain the research carried out in the context of internship in a school center in the city of Coimbra, during the Master's degree in Preschool Education and Primary Education.

During the process, twenty-five children from the second year of the Primary Education and their teacher were involved, seeking to deepen the theme of behavioral management, since the issue is so recurrent in nowadays. The research carried out takes as a model the qualitative methodology and aims to generate solutions for the waiting time between tasks, build collective participation rules and understand the importance of time and space management in behavior management. Furthermore, during the study, questions emerged regarding the importance of children's intervention and the debate of their opinions to promote a positive environment within the classroom and the role of the teacher in behavior management.

The research allowed us to understand the various variables of the teaching and learning process, understanding that the situations that destabilized the group came from formal institutional factors. Thus, the focus of the problem was found, it was possible to restructure some dynamics of the class together with the students, generating solutions that met the objectives proposed to the investigation, allowing it to obtain positive results.

**Keywords:** Primary school teaching, positive discipline, behavioral management, implementation strategies, active participation of children, role of teacher.



## Índice

INTRODUÇÃO .....	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	5
1.1. Conceito de educação.....	7
1.2. O papel e funções do/a professor/a na atualidade .....	8
1.3. Gestão comportamental.....	10
1.3.1. Organização e estrutura da sala de aula.....	15
1.3.1.1. Estruturação do tempo .....	17
1.3.1.2. Estruturação do espaço .....	17
CAPÍTULO II – COMPONENTE INVESTIGATIVA .....	19
2.1. Apresentação da temática em investigação.....	21
2.2. Metodologia de investigação .....	21
2.3. Problemática da investigação .....	22
2.4. Objetivos da investigação .....	24
2.5. Técnicas e instrumentos para a recolha de dados.....	24
2.6. População em estudo.....	27
2.7. Estratégias de intervenção pedagógica.....	29
CAPÍTULO III – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	33
3.1. Análise e interpretação dos dados .....	35

3.1.1. Análise da entrevista à professora cooperante.....	35
3.1.2. Análise das entrevistas às crianças .....	36
3.1.3. Interpretação e discussão dos dados recolhidos .....	48
CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	53
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	59
APÊNDICES .....	63
ANEXOS.....	83

## **Lista de Siglas e Abreviaturas**

<b>1.º CEB</b>	1.º Ciclo do Ensino Básico
<b>PC</b>	Professora Cooperante
<b>PTT</b>	Plano de Trabalho da Turma

## **Índice de Figuras**

Figura 1 - Esquema da conceção de Boavida e Amado (2008, p. 160). ....	7
--	---

## **Índice de Gráficos**

Gráfico 1 - Caracterização das crianças do grupo. Fonte própria. ....	28
Gráfico 2 - Representação gráfica do interesse das crianças pelo Cantinho da Leitura. Fonte própria. ....	37
Gráfico 3 - Representação gráfica das justificações das respostas relativas à questão 2. Fonte própria. ....	38
Gráfico 4 - Representação gráfica de como os/as alunos/as ocupavam o seu tempo livre, depois de finalizadas as tarefas propostas, antes da existência do Cantinho da Leitura. Fonte própria. ....	38
Gráfico 5 - Representação gráfica da preferência das crianças relativamente à opção de ir para o Cantinho da Leitura em comparação a ficar no lugar. Fonte própria. ....	39
Gráfico 6 - Representação gráfica da opinião das crianças relativamente à criação de regras para o Cantinho da Leitura. Fonte própria. ....	40
Gráfico 7 - Representação gráfica das razões pelas quais as crianças consideraram, ou não, importante a criação de regras para o Cantinho da Leitura. Fonte própria. ....	40

Gráfico 8 – Representação gráfica da intenção das crianças em continuar com o Cantinho da Leitura. Fonte própria. ....	41
Gráfico 9 - Representação gráfica das propostas das crianças para novos cantinhos. Fonte própria. ....	42
Gráfico 10 - Representação gráfica da forma de intervenção das crianças durante os períodos letivos. Fonte própria. ....	42
Gráfico 11- Representação gráfica do interesse das crianças na recompensa dada aquando estas pediam a palavra. Fonte própria. ....	43
Gráfico 12 - Representação gráfica da regularidade da intervenção das crianças durante os períodos letivos, após a introdução dos <i>smiles</i> . Fonte própria. ....	43
Gráfico 13 - Representação gráfica da justificação da regularidade da intervenção das crianças durante os períodos letivos, após a introdução dos <i>smiles</i> . Fonte própria. ..	44
Gráfico 14 - Representação gráfica do sentimento das crianças em relação ao alcance do objetivo por parte dos/as colegas. Fonte própria. ....	45
Gráfico 15 - Representação gráfica da justificação do sentimento das crianças em relação ao alcance do objetivo por parte dos/as colegas, na questão 10. Fonte própria. ....	46
Gráfico 16 - Representação gráfica da manutenção do comportamento adotado, no futuro. Fonte própria. ....	46
Gráfico 17 - Representação gráfica da opinião das crianças em relação à continuação do Sistema de Recompensas. Fonte própria. ....	47
Gráfico 18 - Representação gráfica das propostas das crianças para novos sistemas. Fonte própria. ....	47

## **INTRODUÇÃO**



O presente relatório final foi elaborado no âmbito das unidades curriculares Prática Educativa I e II do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), com o propósito de a autora alcançar o grau de mestre. Este baseia-se e reflete a investigação que esta concretizou durante o seu estágio curricular em 1ºCEB, num centro escolar da cidade de Coimbra, durante o ano letivo 2016/2017.

A investigação realizada segue uma linha qualitativa, que aprofunda a temática da gestão comportamental, envolvendo um grupo de vinte e cinco crianças do 2º ano do 1ºCEB e respetiva professora titular de turma, que também assumiu o papel de professora cooperante (PC). Com a elaboração deste estudo, pretende-se gerar soluções para o tempo de espera entre tarefas, construir regras de participação coletiva e compreender a importância da gestão de tempo e espaço na gestão de comportamentos. Ainda, evidenciam-se questões relativas à importância da intervenção das crianças e do debate das suas opiniões para favorecer um ambiente positivo dentro de sala de aula e ao papel do/a professor/a na gestão de comportamentos.

No que diz respeito à estrutura do relatório final, este encontra-se dividido em quatro capítulos: I – Enquadramento Teórico, II – Componente Investigativa, III – Análise e Discussão dos Dados e IV – Considerações Finais.

O capítulo I refere-se à revisão da literatura, nele é realizado um enquadramento teórico, onde são desenvolvidos temas como o conceito de educação, o papel do/a professor/a na atualidade e a gestão de comportamentos, de modo a suportar toda a componente prática da investigação.

No Capítulo II é descrita a componente investigativa, onde se apresenta a temática em investigação, a metodologia utilizada no decorrer de todo processo investigativo, a problemática e os objetivos da investigação, as técnicas e instrumentos utilizados para a recolha de dados, a caracterização da população em estudo e a descrição das estratégias de intervenção pedagógica implementadas.

Relativamente à Análise e Interpretação dos Dados, capítulo III, encontram-se apresentadas e analisadas as entrevistas realizadas, tanto à PC, como aos/às alunos/as e, ainda, a interpretação e confronto dos dados recolhidos durante toda a investigação, de modo a apresentar e a discutir os resultados obtidos, que concorrem diretamente aos objetivos propostos.

No que diz respeito ao capítulo IV, apresentam-se as considerações finais, onde a autora reflete acerca da importância da investigação em educação e o impacto que esta tem no/a professor/a e/ou investigador/a. Reflete-se, também, acerca das questões que surgiram com a presente investigação, salientando a importância da participação ativa das crianças e do papel do/a professor/a na gestão de comportamentos. Ainda, a autora reflete acerca das limitações do estudo, do impacto do estudo na sua vida profissional futura e propõe temáticas para investigações futuras.

Por fim, seguem-se as referências bibliográficas nas quais a investigação se apoiou, os apêndices que evidenciam os materiais criados, com o intuito de suporte e apoio ao estudo, e, ainda, os anexos.

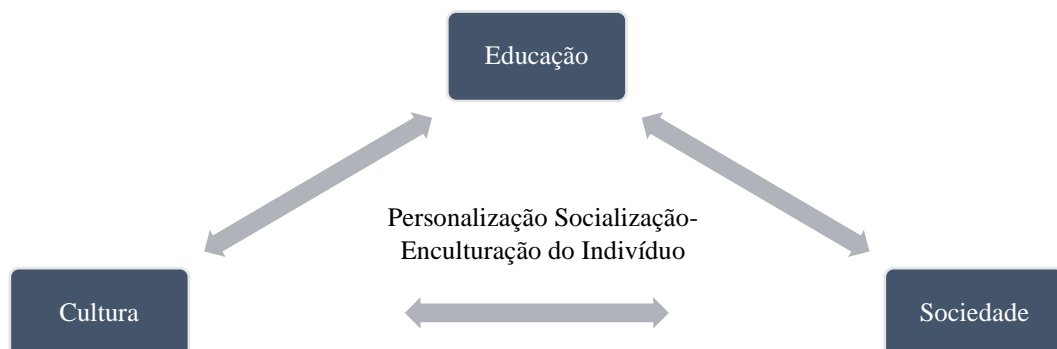


## **CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**



### 1.1. Conceito de educação

Educação, “uma realidade complexa de práticas e de processos, objectivos e subjectivos, mediante os quais o educando se transforma” (Boavida & Amado, 2008, p. 155). Segundo Charlot (1995, citado por Boavida & Amado, 2008), “um fenómeno humano, com imensas vertentes, de grande complexidade” (p. 155). Este processo “goza, por isso, das características gerais da complexidade, da instabilidade e da indefinibilidade que caracterizam o humano” (Santos, 1973, citado por Boavida & Amado, 2008, pp. 155-156). Boavida e Amado (2008), recorrendo a Octavi Fullat (1983), falam de educação “como necessidade vital, como função social, como direção” (p. 156) que se interliga profundamente com a sociedade e cultura, concorrendo conjuntamente ao desenvolvimento da personalidade do indivíduo (Boavida & Amado, 2008). A seguinte figura representa a concepção:



**Figura 1 - Esquema da concepção de Boavida e Amado (2008, p. 160).**

Para Boavida e Amado (2008), a educação tem diversas faces: educação como facto e realidade; educação como resultado de um processo; educação como relação; e a educação como tecnologia. Ou seja, é perceptível como é difícil definir-se um conceito estanque para educação. Além de apresentar um vasto conjunto de vertentes e aspetos que nos demonstram como é rico e variado, estas mesmas vertentes e aspetos ainda envolvem a possibilidade de serem questionados (Boavida & Amado, 2008).

Em suma, segundo Charlot (1955, citado por Boavida & Amado, 2008), a educação “articula processos, práticas, representações, engloba todos os aspetos da existência, diz respeito a todas as idades, põe questões da cultura, da relação a si mesmo, da relação ao outro, do social, da história,...” (p. 187). Desta forma, ao

entendermos a educação como um processo altamente dinâmico, é evidente que esta pode ser investigada com o objetivo de a compreender, esclarecer e, consequentemente, corrigir e transformar práticas (Boavida & Amado, 2008).

## **1.2.O papel e funções do/a professor/a na atualidade**

Um/a dos/as protagonistas do processo de ensino é, sem dúvida alguma, o/a professor/a. Ser professor/a na sociedade atual, que se encontra em constante evolução, impõe constantes pressões no que diz respeito ao papel e funções a desempenhar na educação (Cunha, 2008).

“De transmissão de valores «aceites socialmente», de representação de um modelo de virtudes morais e religiosas (missionário, agente de coesão social), este passou a orientar/preparar as crianças e os jovens para funções e ocupações do mundo industrializado. O aumento da escolaridade/oportunidades educativas colocou o professor numa escola de massas com alunos oriundos de diferentes estratos sociais” (Cunha, 2008, pp. 52-53).

Esta evolução social, que gerou tantas mudanças na sociedade, obriga a que o papel do/a professor/a se adapte, pois este/a depara-se agora com uma sociedade onde existe uma “evolução dos agentes de socialização” (Postic, 1984, citado por Cunha, 2008, p. 55); onde “o professor já não é a única fonte de informação” (Postic, 1984, citado por Cunha, 2008, p. 55); e onde “não há um consenso social sobre os valores e os objectivos da educação” (Postic, 1984, citado por Cunha, 2008, p. 55). Além destas novas exigências, o/a professor/a ainda tem de desempenhar cargos de organização escolar, tais como, “directores de turma, delegados de disciplina, directores de departamento curricular, directores de instalações, [...] monitores pedagógicos, supervisores, [...]” (Formosinho, 1992 citado por Cunha, 2008 p. 56).

Assim, Ruivo (1997, citado por Cunha, 2008), não encara o/a professor/a apenas como um/a especialista nas matérias que ensina, mas também como um/a técnico/a altamente qualificado/a nas variadas áreas do saber, sendo elas:

- “o domínio dos estilos de ensino;
- o conhecimento dos modelos de aprendizagem dos seus alunos;
- o conhecimento do desenvolvimento psicossociológico, condicionando as aprendizagens;
- o conhecimento das relações sociais que se estabelecem entre o aluno e a escola e entre esta e os agentes sociais que integram a comunidade;
- o domínio de técnicas e de processos de gestão de conflitos;
- o domínio de técnicas e de processos de gestão e de administração escolar;
- o domínio de técnicas e de processos de avaliação dos produtos da aprendizagem e da eficácia das escolas;
- o conhecimento da gestão dos currícula e busca de soluções inovadoras no desenvolvimento curricular;
- a perda das funções educativa e social dos resultados da aprendizagem e da instituição escolar”

(p. 53).

Sintetizando, para que o/a professor/a se encontre apto/a a responder a todas as questões e necessidades inerentes ao seu dia a dia como docente e com vista a formar cidadãos/ãs críticos/as e reflexivos/as, preparados/as para a sociedade atual, é necessário que as escolas inovem e mudem constantemente “ao nível curricular, interventivo, [e] de atitudes do seu projeto educativo” (Cunha, 2008, p. 59), aliando-se, assim, aos papéis e funções do/a professor/a, na atualidade, que se entendem como “amplos e complexos, resultado da própria complexidade do sistema social, educativo e escolar” (Cunha, 2008, p. 59).

### 1.3. Gestão comportamental

Segundo Caldeira (2007), “em vários países, as escolas estão hoje confrontadas com níveis de indisciplina [...] que tornam difícil um clima propício ao ensino e à aprendizagem” (p. 9). Segundo um estudo da Federação Nacional de Educação, apresentado por Alves-Pinto em 2002, para os/as docentes, a indisciplina é a principal causa de stress na profissão, que, com o passar do tempo, tem vindo a aumentar (Caldeira, 2007). No entanto, para Lopes (2009), a grande questão da disciplina na escola já não é novidade, porém, este considera que cada geração encara a falta de disciplina como um problema sempre mais dramático do que o de gerações anteriores.

Amado (2001), defende que existem diversos fatores que contribuem para este fenómeno, apresentando-os como: fatores de ordem social e políticos, onde enquadra “interesses, valores e vivências de classes divergentes e opostas, racismo, [...]” (p. 179); fatores de ordem familiar, onde a divergência de valores entre a escola e a família ou a disfunção familiar se encaixam (Amado, 2001); fatores institucionais formais, onde se encontram “espaços, horários, currículos e *ethos* desajustados aos interesses e ritmos dos alunos” (Amado, 2001, p. 179); fatores institucionais informais, que se prendem com a “interação, coesão, comunicação, liderança no grupo-turma” (Amado, 2001, p. 179); fatores pedagógicos, que se relacionam com os métodos e competências de ensino, com as regras, com a coerência ou incoerência na sua aplicação (Amado, 2001); fatores pessoais do/a professor/a, em que se implicam os seus “valores, crenças, estilo de autoridade, expectativas” (Amado, 2001, p. 179); e fatores pessoais do/a aluno/a, onde se enquadram o interesse, a adaptação, o desenvolvimento cognitivo e moral, os hábitos de trabalho, a sua história de vida pessoal e académica (Amado, 2001). Ainda, segundo Lopes (2009), para explicar tal fenómeno, a sociedade baseia-se numa longa e exaustiva listagem de motivos e argumentos, encontrando-se entre eles, a responsabilização dos/as alunos/as, dos/as encarregados/as de educação, dos/as professores/as, da formação dos/as professores/as, entre outras tantas.

Apesar das inúmeras teorias existentes, considera-se importante compreender primeiro o conceito de disciplina, que é entendido por Arenilla, Gossot, Rolland, e Roussel (2001), como um conceito vasto, com diversos significados, sendo que, entre

eles, referem que disciplina “pode significar a observância do conjunto de regras que regem uma comunidade, escolar ou outra” (pp. 152-153). Esta pode ser encarada na vertente da regulamentação ou na vertente do cumprimento desta regulamentação (Arenilla, Gossot, Rolland, & Roussel, 2001). Na primeira, enquadra-se a elaboração de um regulamento que irá reger uma comunidade, podendo ser, por exemplo, o regulamento interno de uma escola (Arenilla, Gossot, Rolland, & Roussel, 2001). No que diz respeito à vertente do cumprimento da regulamentação, Arenilla, Gossot, Rolland, e Roussel (2001), consideram que compromete todas as partes pertencentes a essa comunidade, à sua observância. A título de exemplo, continuando na linha de pensamento da vertente da regulamentação, “a administração, os alunos e [...] qualquer pessoa que trabalhe na escola ou no estabelecimento” (Arenilla, Gossot, Rolland, & Roussel, 2001, p. 154), devem cumprir o regulamento interno.

Após compreendido o conceito de disciplina, previa-se que se caracterizaria facilmente a indisciplina, uma vez que esta poderá ser considerada como um antónimo do primeiro conceito (Nascimento, 2007). No entanto, segundo Nascimento (2007), “se há professores para quem o conceito de indisciplina abarca todo o acto perturbador do bom funcionamento da aula, outros há que o restringem a situações pontuais de desrespeito pela sua pessoa ou pelos outros alunos” (p. 25). A dificuldade de estreitar este conceito prende-se com o facto de que “o mesmo comportamento pode ter diferentes significados se exibido em diferentes contextos” (Nascimento, 2007, p. 26), ou seja, um certo comportamento poderá ser aceite ou repudiado dependendo do momento em que este acontece ou do indivíduo que o observa.

Neste sentido, é importante salientar que a autora, para a redação do presente relatório, baseia-se na gestão comportamental dentro da sala, no decorrer da situação aula, ou seja, durante o processo de ensino e de aprendizagem. Para compreender este processo, Amado (2001), refere que existem quatro variáveis inerentes ao mesmo: “variáveis de presságio, de contexto, de processo e de produto” (Amado, 2001, p. 23):

- Variáveis de presságio – apresentam-se como características intrínsecas do/a professor/a, tais como, “formação específica, conhecimentos pedagógicos e psicológicos, experiência, valores do seu meio social de

origem, traços de personalidade, motivação, aptidões e atitudes, idade, sexo, raça” (Amado, 2001, p. 23);

- Variáveis de contexto – consideradas uma influência direta no ambiente de sala de aula, constituem-se como “um conjunto de situações reativas ao aluno, à turma, à escola, ao currículo e à comunidade” (Amado, 2001, p. 23);
- Variáveis de processo – relacionam-se com as atividades realizadas em sala, “onde tudo depende muito mais da natureza e qualidade das interações do que das características pessoais dos intervenientes” (Amado, 2001, p. 23). No âmbito dessa qualidade, destacam-se aspetos como a vertente relacional; as modalidades de interação verbal e não verbal; a organização e eficácia de estratégias de ensino e as características cognitivas dos/as alunos/as (Amado, 2001);
- Variáveis de produto – as quais incidem nos objetivos, a curto, médio e longo prazo que o/a professor/a estabelece a cada um/a dos/as seus/suas alunos/as (Amado, 2001).

Entende-se que estas quatro variáveis condicionam fortemente os comportamentos, tanto de professores/as como de alunos/as, o que, numa perspetiva de alcançar um bom ambiente em sala, deverão ter uma importância considerável durante a preparação e planificação do/a professor/a (Amado, 2001).

Para além da importância da preparação e planificação da aula por parte do/a professor/a, Lopes (2009), considera que “o estabelecimento de regras e procedimentos, constitui um importante aspecto da gestão da sala de aula, com consequências profundas no clima da sala de aula, no ambiente de aprendizagem, nas relações entre os participantes, etc” (p. 217). Neste seguimento, espera-se que as regras sejam tão mais específicas e claras, quanto mais novos/as forem os/as alunos/as, onde a sua discussão é importante para que exista uma reflexão acerca da regra, promovendo a compreensão do motivo da criação da mesma (Lopes, 2009).



Com vista a criar e manter um ambiente propício ao processo de ensino e de aprendizagem, Blin e Gallais-Deulofeu, (2005), enumeram oito atividades pedagógicas que devem ser tidas em consideração pelo/a professor/a:

- “Estabelecer um clima de confiança e de cooperação;
- Estabelecer coletivamente as regras da sala;
- Trabalhar os registos de linguagem e de atitudes;
- Praticar uma comunicação relacional;
- Utilizar a sanção de maneira educativa;
- Evitar as situações angustiantes;
- Realizar balanços com a turma;
- Trocar informações e trabalhar em equipe pedagógica.”

(p. 105).

As atividades enumeradas por Blin e Gallais-Deulofeu (2005) relacionam-se facilmente com a abordagem, disciplina positiva, que Vale (2012) apresenta como sendo “um programa, ou conjunto de actividades, que assenta em determinadas atitudes por parte dos pais, educadores ou professores, tendo em vista a prossecução de objetivos de formação da criança ao nível académico, pessoal e social” (p. 90). Esta abordagem pretende atuar como guia orientador e promotor do indivíduo, tanto para a criança como para o/a professor/a, que se baseia “num conjunto de atitudes que têm de se cultivar [...] e não como um código de conduta que se tem de aceitar e respeitar” (Vale, 2012, p. 90). Vale (2012) defende que esta disciplina é vantajosa no que diz respeito ao controlo de problemas de conduta dos/as alunos/as, que por vezes destabilizam os momentos letivos, uma vez que promove o autocontrolo, a autoestima, o sentimento de segurança, a responsabilidade e o êxito no estabelecimento de relações sociais, o que permite que estes/as se interessem e dediquem mais tempo às atividades desenvolvidas.

Além das características já apresentadas, Lopes (2009), ainda reflete acerca da importância que tem o primeiro dia de aulas na prevenção de comportamentos indesejados, onde considera que o/a docente, neste dia, deve demonstrar ao/as

alunos/as as expectativas que tem relativamente aos/às segundos/as e modelar os procedimentos corretos que estes/as devem cumprir. Ou seja, considera que o/a professor/a deve transmitir a ideia de que a aula tem um objetivo, demonstrando aos/às alunos/as que o tempo disponível é para trabalhar os conteúdos programáticos, onde estes/as são responsabilizados/as por terminarem as suas tarefas; ensinar condutas apropriadas, onde o/a docente deve estabelecer expectativas e limites do comportamento dos/as alunos/as; e manter a atenção dos alunos, onde variações de voz, movimento, e ritmo são constantes na postura do/a professor/a, de modo a cativar e motivar os/as alunos/as (Lopes, 2009).

Outra questão fundamental também inerente à gestão de comportamentos é a comunicação (Nascimento, 2007). Segundo Trindade (1990), entende-se que a comunicação educacional é infinitamente mais complexa do que um sistema de comunicação que pretenda simplesmente assegurar a transmissão de informação entre o emissor e o recetor. Nesta, “não é suficiente que a «mensagem» transite entre os vários actores desse drama, mas sobretudo, que se tenha estabelecido uma «comunicação inteligente» entre eles” (Trindade, 1990, p. 25), ou seja, que a informação da mensagem não seja apenas recebida, mas também compreendida e assimilada por ambas as partes. Ainda, procura que seja “uma comunicação nos dois sentidos, interactiva participante por parte de todos os elementos presentes” (Trindade, 1990, p. 25), onde o papel de emissor e de recetor não cabe, nem a professores/as, nem a alunos/as, mas sim a ambos, promovendo a interatividade e bilateralidade no processo de comunicação. Este processo é entendido como uma característica fundamental que o/a docente deve ter, para prevenir comportamentos indesejados por parte dos/as alunos/as (Trindade, 1990).

Na vertente do/a professor/a, Trindade (1990), ressalva que “o discurso tem de ser claro, para ser compreendido; [e] tem de despertar empatia, para ser aceite” (p. 72). Ou seja, para uma comunicação educacional eficaz, com vista a um ambiente em sala positivo, é importante que exista uma clareza no discurso, que este seja interativo, que se tenha em atenção os componentes não-verbais do discurso e que se compreenda a

capacidade de concentração da atenção de cada um/a dos/as seus/as alunos/as (Trindade, 1990).

### **1.3.1. Organização e estrutura da sala de aula**

Segundo Lopes (2009), “uma sala de aula constitui uma unidade eco-comportamental complexa, com propriedades específicas, e com elevadas exigências de gestão” (p. 189). Para Amado (2001), apesar de a aula ser um contexto com características específicas, também dispõe de características comuns. Estas características impõem exigências inevitáveis e de importância crucial a todos/as os/as professores/as, “ao mesmo tempo que se tratam de exigências implícitas do sistema, reactualizadas quotidianamente e que constituem a singularidade no mundo do aluno” (Amado, 2001, p. 77).

Nesta sequência, Amado (2001) e Lopes (2009), consideram as seguintes características de uma sala de aula:

- Multidimensionalidade – é um local onde decorre uma quantidade enorme de interações e de atividades (Lopes, 2009), em que o/a professor/a se deve esforçar para assegurar a evolução e aprendizagem de todos/as os/as alunos/as, assumindo diversos papéis, tais como, “responsável por relações humanas, técnico, investigador, avaliador[...]” (Amado, 2001, p. 77);
- Simultaneidade – além da grande quantidade de acontecimentos, estes frequentemente ocorrem em simultâneo (Lopes, 2009), desta forma, o/a professor/a deverá ter “capacidade e destrezas específicas, como a de «planificar», mas também a de saber gerir correctamente espaços e tempos e de saber transmitir aos alunos uma imagem de liderança e de domínio do que acontece na aula” (Amado, 2001, p. 79);
- Imprevisibilidade – apesar do trabalho prévio do/a professor/a, a planificação, “não é possível prever, de todo, o curso dos acontecimentos” (Amado, 2001, p. 78). Independentemente da experiência do/a docente, “lidar com o imprevisível é [...] algo que

exige flexibilidade e que pode constituir uma fonte de ansiedade” (Lopes, 2009, p. 190), pois é necessário que exista, de imediato, uma resposta eficaz.

- Imediatidade<sup>1</sup> – na sequência da imprevisibilidade, a imediatidade aparece para o/a docente como uma propriedade vital para a sua atuação, no entanto, é também uma das mais desafiadoras do seu percurso (Lopes, 2009). “Ser professor é em grande parte decidir mas, acima de tudo, decidir rapidamente” (Lopes, 2009, p. 190).
- Local público – sendo a sala de aula um local público, as ações de cada indivíduo, seja ele/a professor/a ou aluno/a, são constantemente observadas e avaliadas pelos/as próprios/as (Amado, 2001), o que promove a necessidade de que o/a docente seja “muito mais proactivo do que reactivo no que aos comportamentos dos alunos diz respeito” (Lopes, 2009, p. 191);
- Historicidade – no decorrer do tempo cada aula traça a sua própria história, ficando marcados acontecimentos positivos e negativos, condicionando “factos, interações e avaliações futuras” (Amado, 2001, p. 78) , ou seja, essa própria história “condiciona largamente os comportamentos de professor e alunos” (Lopes, 2009, p. 192).
- Obrigatoriedade<sup>2</sup> – esta característica prende-se com diversos factos, entre eles, a obrigatoriedade de presença, todas as crianças têm a obrigação de frequentar as aulas; a obrigatoriedade de pertença, existe uma obrigação de pertença a um grupo, de aceitação por parte dos/as professores/as; e a obrigatoriedade dos currículos, onde as disciplinas e currículos já estão definidos, sem considerar as opções dos/as alunos/as (Amado, 2001). Desta forma, confere ao/a professor/a ter competências e capacidades para esculpir ferramentas com o intuito de motivar o interesse de participação dos/as alunos/as e não a participação por obrigação (Amado, 2001).

---

<sup>1</sup> Característica apenas fundamentada por Lopes (2009).

<sup>2</sup> Característica apenas fundamentada por Amado (2001).

### **1.3.1.1.Estruturação do tempo**

Para Amado (2001), o tempo é estruturado ao nível social e psicológico e a gestão deste “é fundamental na organização das relações do homem com o meio natural e social, conferindo determinados ritmos de vida” (p. 79). Entenda-se por tempo social, o tempo que é calendarizado, seriado e previsível, e por tempo psicológico, o tempo que é mais sentido do que medido (Amado, 2001).

Doyle (1979, citado por Amado, 2001), afirma que “o tempo na aula tem características particulares” (p. 80), onde um minuto pode parecer uma eternidade, assim como dez minutos podem passar sem se dar conta (Amado, 2001). É importante salientar que o tempo também é, no que diz respeito aos comportamentos, uma característica condicionante, uma vez que “existem padrões de comportamento, [...] para uma certa fase de uma atividade” (Amado, 2001, p. 81). Assim, compreende-se que as regras têm contextos próprios e, consoante as diversas fases da aula, variam na sua aplicação e exigência, o que obriga o/a docente a estruturar e a gerir o tempo em sala de forma perspicaz, para alcançar um ambiente facilitador de aprendizagens (Amado, 2001).

### **1.3.1.2.Estruturação do espaço**

Hoje em dia já é consensual que o espaço condiciona o ambiente dentro de sala de aula, tendo por consequência um forte impacto no comportamento, tanto de alunos/as como de professores/as (Amado, 2001). Para Amado (2001), dentro de sala de aula existe o espaço fixo, o semifixo e o informal. O espaço fixo prende-se com a sala em si, ou seja, com as paredes que a delimitam; o espaço semifixo abrange todo o mobiliário existente em sala de aula e a sua organização “é um suporte imprescindível do processo de ensino-aprendizagem e da vida relacional na aula” (Amado, 2001, p. 82); o espaço informal prende-se como os limites que separam os indivíduos (Amado, 2001). Assim, a organização e estruturação do espaço têm um papel fundamental na promoção de comportamentos positivos (Amado, 2001).

De forma a sintetizar, Amado (2001), sugere que “a organização da sala e a estrutura e regras da sua ocupação apresentam-se como fenómenos interligados” (p. 83), o que condicionará o comportamento de todos/as os intervenientes na aula.

A sala de aula e a aula são muito mais que um mero espaço e/ou situação que ocorre no tempo, têm características muito vincadas, que condicionam o seu quotidiano, sendo que “a importância da organização e gestão da sala de aula [são] como elemento-chave do ensino, ou seja, da acção do professor” (Lopes, 2009, p. 193).

## **CAPÍTULO II – COMPONENTE INVESTIGATIVA**





## **2.1. Apresentação da temática em investigação**

A presente investigação realizou-se durante um dos períodos de estágio proporcionados pelo Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1ºCEB, onde se propôs o aprofundamento de uma temática à escolha, que fizesse sentido no contexto de estágio. Este decorreu num centro escolar da cidade de Coimbra, com uma turma do 2º ano do 1º CEB, durante o ano letivo 2016/2017.

Desde que a autora iniciou a sua ligação à área da educação, a gestão de comportamentos foi uma área que sempre a cativou. Interessava-lhe observar os métodos e técnicas de todos/as os/as educadores/as e professores/as cooperantes com quem teve a oportunidade de aprender, como conseguiam, ou não, colocar um grupo de vinte crianças debruçadas sobre temas complexos e incitá-las a intervir de forma produtiva para a sua evolução.

Assim, ao iniciar o estágio curricular, a autora começou por observar o comportamento da turma e da PC, de modo a perceber se existia alguma necessidade de intervir relativamente às questões comportamentais. No seguimento dessa mesma observação, foram perceptíveis os diferentes ritmos de trabalho das crianças, gerando algum tempo de espera para uma parte do grupo, o que rapidamente desencadeava alguma desorganização em sala, comprometendo o foco e interesse dos/as restantes alunos/as na tarefa que ainda se encontravam a terminar. Outro comportamento de interesse à investigação e inerente a este grupo de 2º ano, prendia-se com o tipo e forma de intervenção destas crianças.

## **2.2. Metodologia de investigação**

Ao desenvolver o presente estudo seguiu-se uma linha de investigação qualitativa, que segundo Carmo e Ferreira (2008), “postula uma concepção global fenomenológica, indutiva, estruturalista, subjectiva e orientada para o processo” (p. 195). Bodgan e Biklen (1994), consideram que as investigações qualitativas tendem em apresentar características comuns, definindo-as da seguinte forma:

- “Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo-se o investigador como instrumento principal;
- A investigação é descritiva;
- Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelo resultado ou produto;
- Os investigadores tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;
- O significado é de importância vital na abordagem qualitativa”

(Bodgan & Biklen, 1994, pp. 47-50).

Assim, o estudo, realizado através da metodologia qualitativa, teve como objetivo desenvolver a compreensão acerca do tema em questão, através de uma teoria fundamentada e apoiando-se num plano geral, progressivo e flexível (Bodgan & Biklen, 1994). Para tal, estudou-se uma pequena amostra, a já referida turma de 2º ano e a respetiva PC, utilizando-se técnicas variadas de recolha de informação, tais como, a observação, a entrevista e o estudo e análise de variados documentos (Bodgan & Biklen, 1994).

### **2.3. Problemática da investigação**

Atualmente, no nosso quotidiano e, principalmente para quem exerce funções em instituições escolares, é muito recorrente ouvir-se o lamento dos/as profissionais de educação de que esta ou aquela criança não presta atenção a nada, que se distrai com facilidade, que só tem atenção para o que lhe interessa, que não é capaz de se sentar e prestar atenção ao tema abordado ou até mesmo que não é capaz de sossegar após a realização de uma tarefa, baseando-se frequentemente nos maus comportamentos dos/as alunos/as.

Com vista a um quotidiano escolar positivo, entende-se que seja importante compreender o verdadeiro significado da própria palavra *atenção*, que segundo Leif (1976), é “o acto que tende a concentrar e centrar a actividade mental sobre um objecto ou um assunto determinado, os quais, na ausência deste acto, não aparecem ou não são esclarecidos no campo da consciência” (p. 40). Ainda, Laeg (1978), entende que “a

atenção não constitui uma faculdade nem uma função especial, mas antes uma condição geral da actividade mental” (p. 59). Esta condição, acaba por se interligar com o *interesse* da própria criança, que, por sua vez, é designado pela “disposição ou tendência, surgida a partir de uma determinada vivência, para orientar a actividade do indivíduo” (Marques, 2000, p. 81).

Assim, compreende-se que os interesses dos/as alunos/as deverão ser tidos em conta na planificação da ação, ou seja, a ação deverá ser centrada nas crianças, pois desta forma a sua atenção será despertada, o que lhes dará motivação<sup>3</sup> para se envolverem e alcançarem os objetivos das tarefas propostas. Será esta motivação, designada por “o conjunto dos mecanismos biológicos e psicológicos que permitem o desencadear da acção, da orientação, da intensidade e da persistência” (Lieury & Fenouillet, 1997, p. 108), e que “tende sobretudo a traduzir em termos aproximados e sugestivos os fins demasiado remotos, apoiando o interesse com incentivos apropriados” (Laeng, 1978, p. 218), que envolverá o/a aluno/a no processo de aprendizagem e permitirá que este/a alcance os objetivos delineados de modo promover a sua evolução.

Para além da importância do papel do/a professor/a durante a planificação das ações e do cuidado que este/a deve ter em conhecer os interesses dos/as seus/suas alunos/as, convidando-os/as a participar neste processo, é também importante compreender e avaliar quais os fatores e as causas dos problemas que surgem no quotidiano de uma sala de aula, pois são esses fatores e causas o verdadeiro problema (Lopes & Rutherford, 2001). Desta forma, entende-se que o/a professor/a deva ter uma abordagem de disciplina positiva, em que a entenda como “um processo construtivista, tanto de prevenção como de intervenção, pois surge como uma proposta e um modo de atuar que tem em vista a construção de formas adequadas de comportamento” (Vale, 2012, p. 90). Esta disciplina, em vez de pretender alcançar resultados instantâneos, procura antes construir atitudes, pensamentos, condutas e emoções a longo prazo (Vale, 2012). Este tipo de disciplina, também denominado por Caldeira (2007) como

---

3 Esta motivação denomina-se de motivação intrínseca, que se entende pela “busca de uma atividade pelo interesse que ela oferece por si própria; corresponde ao interesse, à curiosidade, ou seja ao sentido corrente da motivação (Lieury & Fenouillet, 1997, p. 108).

disciplina escolar que “só tem sentido enquanto meio de desenvolvimento sócio-moral do aluno e, portanto, enquanto meio e etapa de um processo de conquista de autonomia pessoal que uma escola orientada por valores democráticos deverá favorecer” (p. 40).

#### **2.4. Objetivos da investigação**

Uma vez compreendida a problemática do estudo, entende-se que o período de observação do estágio curricular foi fundamental para levantar algumas questões, sendo elas:

- Será a participação das crianças e o debate das suas opiniões, favorável a um ambiente positivo dentro de sala de aula?
- Qual poderá ser o papel do/a professor/a na gestão de comportamentos?

Além das questões levantadas, a observação permitiu que se estipulassem os seguintes objetivos que motivaram a investigação:

- Gerar soluções para o tempo de espera entre tarefas;
- Construir regras de participação coletiva;
- Compreender a importância da gestão de tempo e espaço na gestão de comportamentos.

#### **2.5. Técnicas e instrumentos para a recolha de dados**

“Procurar compreender, procurar descrever, explorar um novo domínio, pôr ou verificar uma hipótese, avaliar prestações de uma pessoa, avaliar uma acção, um projecto, ..., são alguns dos passos fundamentais cujo êxito, antes demais, está ligado à qualidade das informações em que se apoiam” (Ketele & Roegiers, 1993, p. 11).

Deste modo, foi com grande cuidado que se realizou a recolha de informação, o que levará o estudo a ter uma maior precisão.

Para dar início à recolha de informação foi necessário compreender as diferentes técnicas que se podem utilizar. Marconi e Lakatos (1999) consideram cinco, sendo elas: a documentação indireta; a pesquisa bibliográfica; a documentação direta; a observação direta intensiva; e a observação direta extensiva.

Como já referido, a gestão de comportamentos sempre foi algo que desafiava a autora, assim, logo no início do estágio curricular, ainda durante o período de observação do mesmo, esta deu início à documentação indireta, ou seja, a pesquisa documental, com o objetivo de “trazer conhecimentos que servem de *background* [a este] campo de interesse [...] e] evitar possíveis duplicações e/ou esforços desnecessários” (Marconi & Lakatos, 1999, p. 64).

Com a definição do tema, e ao longo de toda a investigação sentiu-se a real necessidade de recorrer à pesquisa bibliográfica para “definir, [e] resolver, não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas onde os problemas não se cristalizaram suficientemente” (Marconi & Lakatos, 1999, p. 73).

Após esta primeira fase, passou-se à etapa seguinte que consistiu na observação direta intensiva, que segundo Marconi e Lakatos (1999), “é realizada por meio de duas técnicas: observação e entrevista” (p. 89). A observação, sendo “um elemento básico de investigação científica [...] ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam o seu comportamento” (Marconi & Lakatos, 1999, p. 90). A observação realizada durante o estágio curricular, já com vista a esta investigação, deve ser classificada segundo os quatro tipos apresentados por Ander-Egg (1978, citado por Marconi & Lakatos, 1999):

- Segundo os meios utilizados – foi realizada uma observação não estruturada, também conhecida por assistemática, espontânea, livre e simples, que consiste na recolha e registo de informação sem a necessidade de recorrer a material previamente elaborado (Marconi & Lakatos, 1999).

- Segundo a participação do/a observador/a – foi concretizada uma observação não participante, ou seja, a autora não participou na realidade que se encontrava a observar, tendo sido um elemento exterior à mesma (Marconi & Lakatos, 1999).
- Segundo o número de observadores/as – foi praticada uma observação individual que, assim como o nome indica, a autora optou por não ter colaboração neste processo (Marconi & Lakatos, 1999).
- Segundo o lugar onde se realiza – foi efetuada uma observação na vida real, onde os dados foram recolhidos à medida que as situações iam ocorrendo, ou seja, espontaneamente (Marconi & Lakatos, 1999).

Como Ketele e Roegiers (1993) referem, “a observação [...] comporta um objectivo: familiarizar-se com uma situação, observar um fenómeno sob um máximo de aspectos possíveis” (p. 24), tendo sido realmente importante, desde o início até ao fim do processo, pois possibilitou o estudo de diversos fenómenos, chegando a evidenciar factos relevantes, que não se distinguiram na entrevista (Marconi & Lakatos, 1999).

Como acima referida, a segunda técnica da observação direta intensiva evidenciada por Marconi e Lakatos (1999) é a entrevista. Esta é caracterizada por “um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto” (Marconi & Lakatos, 1999, p. 94). Esta técnica foi aplicada ao grupo de crianças e à docente responsável pela turma. Ainda que com objetivos diferenciados, ambas devem ser qualificadas como entrevistas padronizadas ou estruturadas, pois, neste tipo de entrevista, cabe ao/à entrevistador/a preparar previamente um roteiro de perguntas e segui-lo sem a liberdade de o adaptar (Marconi & Lakatos, 1999).

Durante a investigação e após a compreensão das cinco técnicas apresentadas por Marconi e Lakatos (1999), foi perceptível a necessidade de utilização apenas das três já referidas, não recorrendo à técnica documentação direta, nem à técnica observação direta extensiva.

## **2.6. População em estudo**

Ao iniciar uma investigação é rapidamente perceptível que se tornará impossível recolher informações de um todo, tornando-se indispensável investigar apenas uma parte do universo (Marconi & Lakatos, 1999). Este universo é um “conjunto de seres animados ou inanimados que apresentam pelo menos uma característica em comum” (Marconi & Lakatos, 1999, p. 43). E entende-se por amostragem “uma porção ou parcela, convenientemente selecionada do universo (população)” (Marconi & Lakatos, 1999, p. 43).

Desta forma, e porque “a população da pesquisa depende do assunto a ser investigado” (Marconi & Lakatos, 1999, p. 43), o universo no qual incide esta investigação é um centro escolar com valências de pré-escolar e ensino do 1º CEB, situado na cidade de Coimbra. Sabendo também que a amostra, uma parcela deste universo, é que virá realmente a ser submetida à verificação, esta deverá ser “obtida ou determinada por uma técnica específica de amostragem” (Marconi & Lakatos, 1999, p. 44). Assim, obteve-se esta amostra através de uma técnica de amostragem probabilística por conglomerados ou grupos (Marconi & Lakatos, 1999). Esta amostra é uma turma do 2º ano de escolaridade do 1º CEB – um conglomerado – do centro escolar já referido – universo. Nesta amostra, estão incluídos dois elementos distintos:

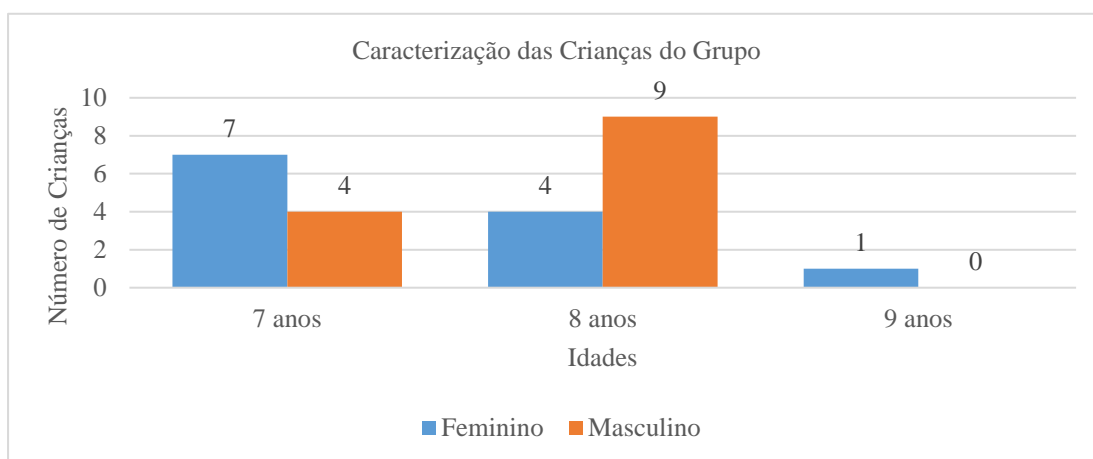
- A PC;
- O grupo de crianças inseridas no grupo-turma.

A escolha da docente, licenciada e com vinte e nove anos de experiência profissional na área da educação, justifica-se por se entender como uma profissional capaz de avaliar a evolução e pertinência das estratégias a implementar e, também, pela necessidade de recolha de informações importantes relacionadas com o grupo na sua globalidade e na sua individualidade.

Segundo o PTT (anexo A), a PC tem como fundamento do seu ensino uma perspetiva construtivista que defende que o conhecimento é ativamente construído pelo sujeito e não passivamente recebido do/a professor/a ou do ambiente. Cada

aluno/a é visto/a como alguém com um tempo único de aprendizagem e o trabalho em grupo é valorizado apesar de, devido à exigência do programa a cumprir, faltar tempo para este tipo de atividades e a PC seja obrigada a realizar tarefas individuais. Assim, o modelo em que a professora se apoia é centrado na comunicação do/a aluno/a e nas suas vivências e explorações, pelo que é valorizado o conhecimento prévio das crianças no processo de ensino e de aprendizagem.

A escolha do grupo de crianças, justifica-se pelo facto de todas as crianças terem sido envolvidas nas estratégias implementadas. Como se pode observar no Gráfico 1, presencia-se um universo de vinte e cinco crianças de ambos os sexos e com idades compreendidas entre os sete e os oito anos, incluindo-se uma criança de nove anos que, por motivos de retenção, terá sido integrada na turma apenas no ano letivo em que decorreu a presente investigação.



**Gráfico 1 - Caracterização das crianças do grupo. Fonte própria.**

Através da análise do PTT (anexo A), verifica-se que a atenção e concentração na realização das tarefas e a criação de algumas dinâmicas de grupo, fora da sala de aula, assente em líderes que podem conduzir a exclusões são as principais dificuldades diagnosticadas no grupo. No entanto, o nível de aprendizagem global da turma é muito satisfatório, pois o número de alunos/as com mais dificuldades é reduzido, estando essas lacunas relacionadas maioritariamente com o seu nível de concentração.



Para a ação e estratégias de superação de dificuldades da turma, a PC apresenta no PTT (anexo A) dezasseis objetivos, sendo que se considera importante realçar os seguintes sete:

- “Interpelar os/as alunos/as de modo a que sintam necessidade de estar atentos, para intervir com êxito;
- Dar maior possibilidade de participação, aos/às alunos/as com maiores dificuldades;
- Partilhar sentimentos;
- Estabelecer regras de saber estar e saber ser, pela turma;
- Valorizar os sucessos, académicos e comportamentais, mesmo que pequenos;
- Valorizar mais o esforço que os resultados;
- Orientar para a leitura de livros do PNL”.

## **2.7. Estratégias de intervenção pedagógica**

Assim como já foi referido na apresentação da temática em investigação, foi realizada uma observação com vista a compreender a necessidade de intervenção no grupo, já caracterizado, relativamente à temática de gestão comportamental.

Nesta sequência, foi perceptível que as crianças que tinham um ritmo de trabalho mais veloz tendiam a ficar algum tempo à espera dos/as colegas que ainda não tinham terminado as suas tarefas. Esse tempo era geralmente ocupado pela leitura livre que, além de ser deveras estimulada pela PC, era também um gosto evidente da turma em geral, sendo já referenciado no PTT (anexo A) como uma rotina do grupo. No entanto, como por vezes o tempo de espera era ligeiramente alargado, rapidamente as crianças perdiam o interesse na leitura, o que se ia acentuando à medida que o número de alunos/as que terminavam as suas tarefas era maior. Este comportamento depressa destabilizava as restantes crianças que ainda se encontravam a realizar as atividades propostas.

Deste modo, decidiu-se intervir através da implementação da estratégia de intervenção – Cantinho da Leitura, de modo a recriar hábitos para proporcionar um melhor ambiente dentro de sala de aula. Para tal intervenção, a análise do PTT (anexo A) foi importante para obter informações acerca da disposição física da sala. Assim, compreendeu-se que a sala de aula, ao longo do ano, já tinha sido alterada diversas vezes, iniciando o ano letivo com uma organização em forma de U, uma vez que permitia uma melhor visualização e comunicação entre a PC e os/as alunos/as e vice-versa, como também, entre os/as próprios/as alunos/as. Posteriormente, foram colocadas as secretárias por filas sem espaço entre elas, uma vez que os/as alunos/as já utilizavam muito o quadro e, em forma de U, alguns/algumas deles/as não conseguiam visualizar tudo o que se escrevia. Por fim, a sala encontrava-se organizada por filas, mas desta vez com espaços entre as secretárias, existindo ainda duas mesas de cada um dos lados da secretária da docente. Com esta organização espacial da sala, optou-se por criar um espaço atrás das mesas das crianças, onde tinham uma manta grande com diversas almofadas, que cada uma trouxe de casa a fim da implementação da estratégia. Neste sentido, ficou acordado em grupo que ao terminarem as tarefas propostas e, posteriormente, à permissão dada pela PC e/ou pelas estagiárias em sala, poderiam dar seguimento à sua leitura no Cantinho da Leitura, enquanto esperavam pelos/as seus/suas colegas.

Com o decorrer do tempo, começaram a existir alguns conflitos relacionados com o Cantinho da Leitura, que foram indicados e debatidos pelas próprias crianças, sendo eles: a rapidez excessiva na realização das tarefas, onde as crianças rapidamente perdiam o foco na atividade, fomentando o erro e a distração individual e coletiva; a revelação do final das histórias enquanto os/as colegas ainda se encontravam a lê-las; a falta de espaço no Cantinho da Leitura para a grande quantidade de alunos/as; o comprometimento da qualidade dos livros e das almofadas; a desarrumação após a utilização do espaço; e utilização do mesmo indevidamente. Após o debate coletivo, chegou-se à conclusão que existia a necessidade de criação de regras para se beneficiar da melhor forma do Cantinho da Leitura. Para tal, cada criança enumerou uma regra que, ao se interligarem umas com as outras, resultaram nas seguintes seis:

- Ler em silêncio e estar sossegado;
- Estar sentado;
- Colocar os pés apenas no chão e/ou na manta;
- Guardar a história para nós próprios/as;
- Cuidar dos livros e das almofadas;
- Deixar o Cantinho da Leitura arrumado;
- Número máximo de alunos e alunas = 6;
- Trabalhar com concentração e sem pressa para ir para o Cantinho da Leitura. Caso contrário, ficaremos proibidos de ir lá durante uma semana.

Após o debate e consentimento de todas as crianças relativamente às regras propostas e criadas pelas próprias, realizaram-se desenhos coletivos para ilustrar cada uma delas e, posteriormente, afixar na área do Cantinho da Leitura (apêndice A). Desta forma, a utilização deste começou a ser mais funcional, organizada e respeitadora, alcançando o objetivo proposto à sua implementação.

Como já referido anteriormente, o tipo e forma de intervenção de cada uma das crianças também foi de interesse a esta investigação, uma vez que ao longo desta observação entendeu-se que a personalidade de cada aluno/a determinava a sua necessidade de intervir. Deste modo, foi perceptível que, se algumas crianças participavam em inúmeras situações, por vezes sem qualquer coerência com o tema abordado, nem respeito pelos/as colegas que já se encontravam a participar, outras passavam o dia sem realizar qualquer intervenção, excetuando apenas situações em que eram interpeladas pela PC. Para contrariar este facto, a docente estimulava os/as alunos/as a pedirem permissão para falar sempre que pretendiam intervir, através do levantamento de um dos braços. No entanto, por vezes a vontade de participar era tanta, que essa ação era muitas vezes esquecida, além de que os/as alunos/as menos participativos continuavam sem intervir nos diálogos da turma. Assim, recorreu-se à implementação da estratégia Sistema de Recompensas, tendo como objetivo as crianças cumprirem a regra: "Pedir a palavra e esperar pela minha vez para falar", regra

essa, que terá sido discutida e criada em grande grupo quando se debateram as regras necessárias para a sala de aula.

Uma vez que as crianças já tinham compreendido a necessidade de pedir a palavra e consentido que esta seria uma regra da sala, começou-se por entregar *smiles*, criados em cartão, sempre que algum/a dos/as alunos/as a cumpria, sem que estes/as tivessem conhecimento do sistema que estava a ser implementado. No final da aula, explicou-se que sempre que conseguissem alcançar um conjunto de três *smiles* poderiam trocá-los por uma tampa de plástico<sup>4</sup> com o intuito encher uma garrafa vazia com a capacidade de um litro e meio, afim de realizarem uma atividade ao gosto de todos/as. A troca dos *smiles* ocorreu nesse mesmo momento, encontrando-se documentada fotograficamente no apêndice B.

Após a compreensão do Sistema de Recompensas por parte dos/as alunos/as, deu-se início à eleição da atividade pretendida por todo o grupo. Esta foi realizada através da escolha por sufrágio, onde cada criança indicou, no seu voto, a atividade que pretendia realizar, tendo sido eleita uma Caça ao Tesouro. A atividade foi realizada com um mapa e pistas, em apêndice C, e encontra-se documentada fotograficamente no apêndice D.

O alcance do objetivo, encher a garrafa, deu-se no fim do estágio e do ano letivo, o que não permitiu a continuidade do sistema com as alterações necessárias. No entanto, após a entrevista à PC, esta referiu que pretende dar seguimento à estratégia no ano letivo seguinte.

---

<sup>4</sup> Valorizando o projeto eco escolas existente na escola, onde a recolha de tampas de plástico era um hábito.

### **CAPÍTULO III – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS**



### **3.1. Análise e interpretação dos dados**

Dando seguimento ao processo investigativo, importa compreender o que se entende por análise e interpretação de dados, uma vez que, apesar de se apresentarem como conceitos distintos, aparecem regularmente associados (Gil, 2008). Assim, entende-se que a análise organiza e resume os dados, permitindo que se alcancem respostas às questões e objetivos propostos, e que a interpretação interliga as respostas obtidas na análise com os conhecimentos previamente obtidos (Gil, 2008).

Neste sentido, recorrendo a uma análise descritiva e a gráficos de barras, para quantificação das categorias, apresenta-se a análise dos dados obtidos através das entrevistas à PC e às crianças, cujos guiões se encontram nos apêndices E e F, respetivamente. Posteriormente, é realizada a interpretação descritiva e discussão de todos os dados recolhidos ao longo da investigação.

#### **3.1.1. Análise da entrevista à professora cooperante**

Segundo a PC, detentora de uma licenciatura em educação e de vinte e nove anos de experiência profissional, o grupo apresenta diferentes níveis e ritmos de aprendizagem.

Depois de questionada relativamente às adversidades que sentia em gerir o grupo tendo em consideração os diferentes ritmos de trabalho das crianças, refletiu que “as dificuldades são várias, nomeadamente, manter essas crianças ocupadas, o que leva a que tenha que ter materiais alternativos, e ainda motivá-las para a repetição de matérias, algumas vezes” – PC (apêndice E).

Durante a entrevista, foi perceptível que a PC considerou que a implementação da estratégia de intervenção Cantinho da Leitura lhe trouxe vantagens para ultrapassar estas dificuldades, uma vez que, além de satisfazer as crianças, mantém ocupado o tempo de espera entre atividades, aprofundando e melhorando a leitura livre. Além destas vantagens, destacou que este também permitiu que as crianças lessem num espaço diferente do habitual, convivessem com os/as colegas num ambiente silencioso e respeitassem os diferentes ritmos dos/as pares. No entanto, revelou que o Cantinho

da Leitura desencadeou uma rapidez excessiva na realização das tarefas, promovendo o erro e a distração, algo que terá sido ajustado com a criação de regras para o Cantinho da Leitura. Após a experiência, entendeu que será vantajoso manter a área na sala de aula.

Ainda, quando indagada acerca da impulsividade da turma, relativamente à participação, a PC considerou que, por vezes, esta impulsividade pode destabilizar os momentos letivos. No entanto, salientou a importância do gosto pela participação.

Apesar de nunca ter recorrido à utilização de sistemas de recompensas, a PC refletiu que, com a utilização desta estratégia de intervenção, “houve uma evolução positiva; [os/as alunos/as] foram melhorando o seu comportamento, em relação ao respeito pelos outros” – PC (apêndice E). Considera também que o Sistema de Recompensas lhe facilitou a gestão do grupo relativamente a este comportamento.

No decorrer da entrevista referiu que a introdução da estratégia, sem o conhecimento das crianças, motivou-as para o objetivo pretendido, uma vez que estas “(...) gostam de surpresas, gostam do «misteriosos»” – PC (apêndice E). Na sua opinião, apesar de não se saber como correria, sugeriu que a autora poderia ter “aguardado mais uma ou duas aulas” – PC (apêndice E) para o debate e escolha da recompensa coletiva. Também considerou que foi importante a recompensa final ter sido coletiva, uma vez que “os alunos têm de saber viver em sociedade e, por consequência, saber respeitar as diferentes opiniões e as diversas formas de sufrágio resultantes da democracia” – PC (apêndice E).

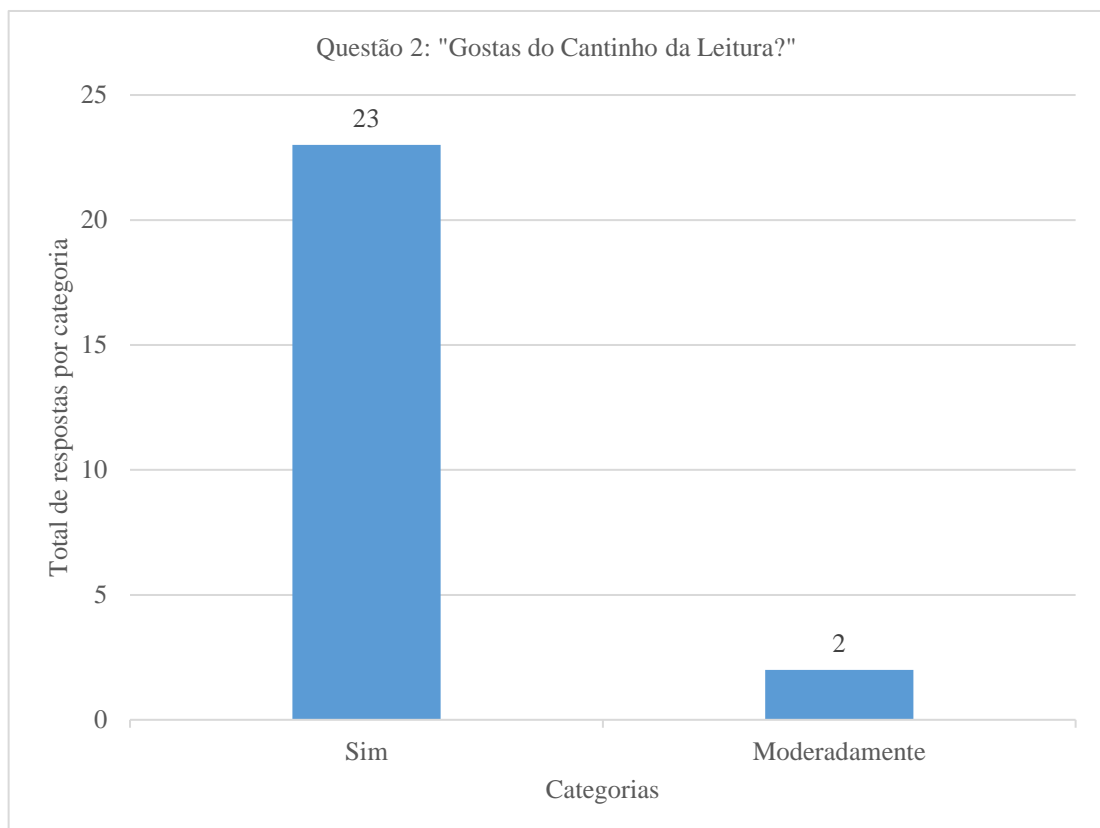
Com vista a que esta aprendizagem de comportamento passe a ser um comportamento adquirido, a PC pretende dar continuidade ao Sistema de Recompensas, com as evoluções necessárias.

### **3.1.2. Análise das entrevistas às crianças**

#### **Avaliação da Estratégia de Intervenção – Cantinho da Leitura**

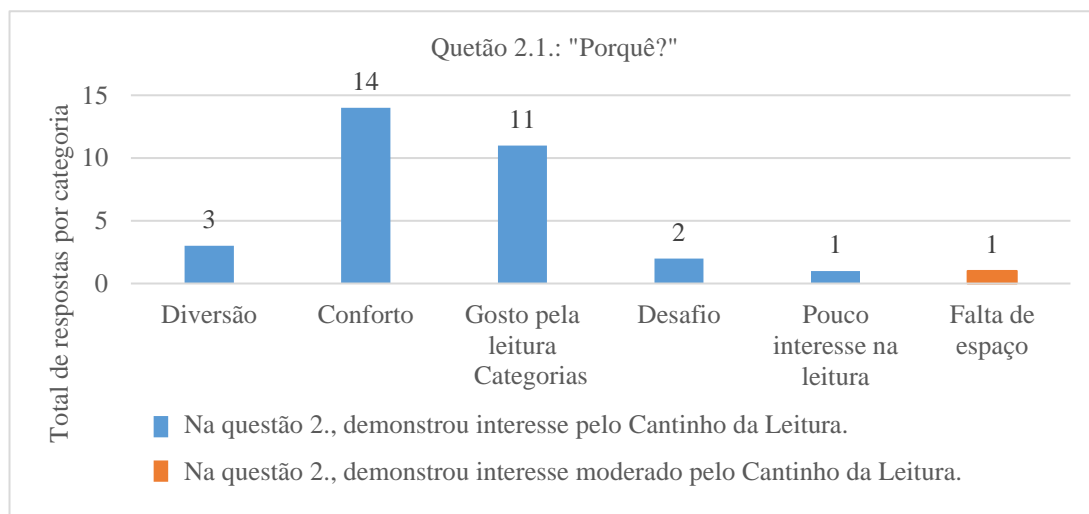


No que diz respeito à questão 2., “Gostas do Cantinho da Leitura?”, verifica-se, através do gráfico 2, que a maior parte do grupo demonstrou interesse pela estratégia de intervenção. No entanto, é visível que duas das vinte e cinco crianças tinham apenas um interesse moderado no Cantinho da Leitura, tendo sido apresentadas respostas como: “Mais ou menos.” – Criança M.L. e “Um bocado.” – Criança T. (apêndice G).



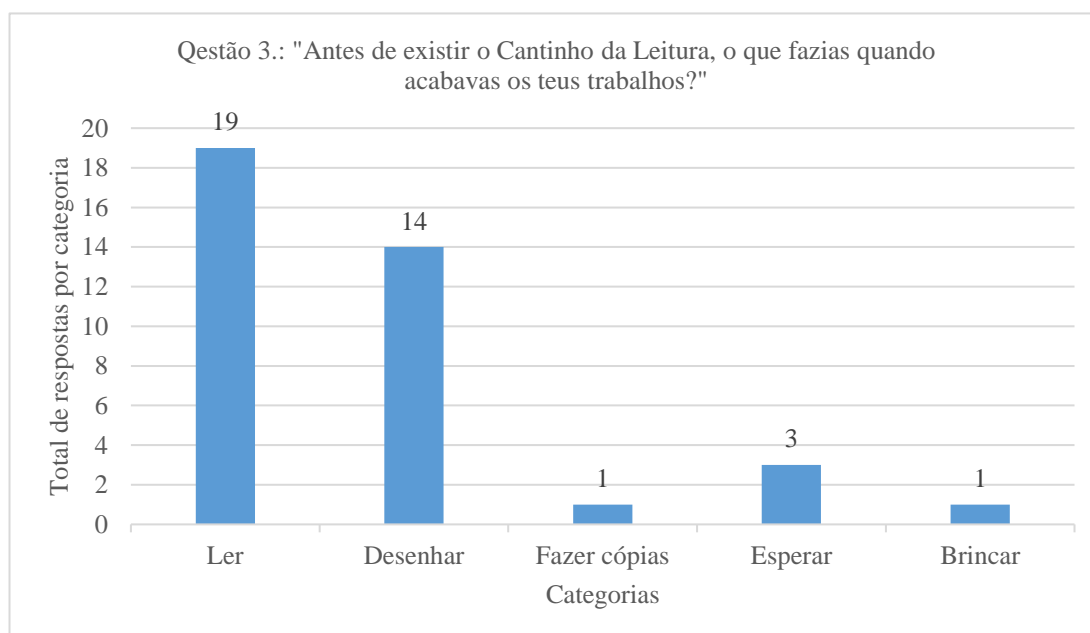
**Gráfico 2 - Representação gráfica do interesse das crianças pelo Cantinho da Leitura. Fonte própria.**

A questão 2.1., “Porquê?”, pretendeu justificar as respostas dadas à questão 2, uma vez que se encontra diretamente relacionada com a mesma. Assim, como se observa no gráfico 3, das vinte e três crianças que demonstraram gosto pelo Cantinho da Leitura, três entenderam-no por ser divertido; catorze, pelo conforto; onze, pelo gosto pela leitura; e, por fim, duas, pelo desafio, justificando que “[...] é um sítio onde podemos estar quando acabamos os trabalhos bem-feitos” – Criança M.H. (apêndice G). Relativamente à opinião das duas crianças que demonstraram interesse moderado no Cantinho da Leitura, justificaram-no pelo facto da falta de espaço e do pouco interesse em ler (apêndice G).



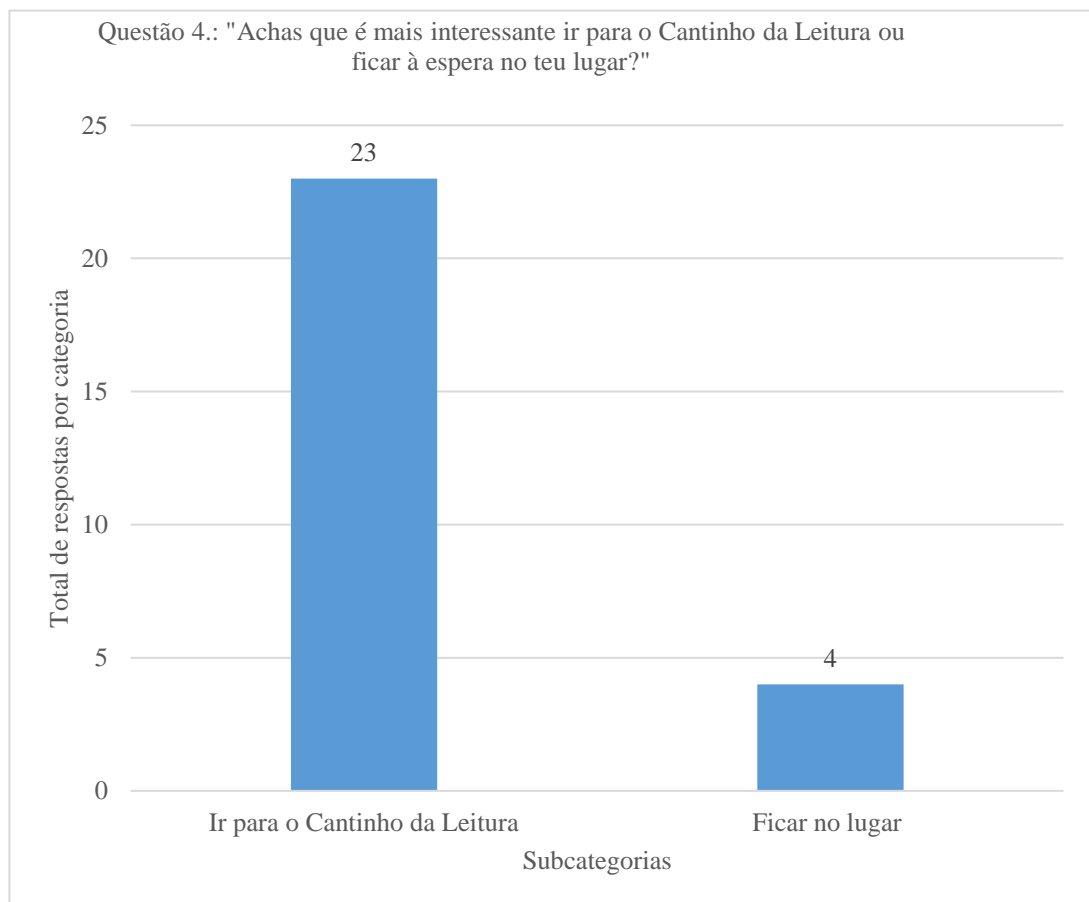
**Gráfico 3 - Representação gráfica das justificações das respostas relativas à questão 2. Fonte própria.**

Ao realizar a questão 3.: “Antes de existir o Cantinho da Leitura, o que fazias quando acabavas os teus trabalhos?”, pretendeu-se apurar como era ocupado o tempo das crianças nas transições entre tarefas, tendo em conta que cada uma delas tem o seu ritmo. Assim, segundo o gráfico 4, é perceptível que a leitura e o desenho são grandes interesses da turma em geral, visto que dezanove alunos/as tinham o hábito de ler e catorze de desenhar. Ainda, uma descreveu que fazia cópias, três que ficavam à espera entre tarefas e uma que brincava.



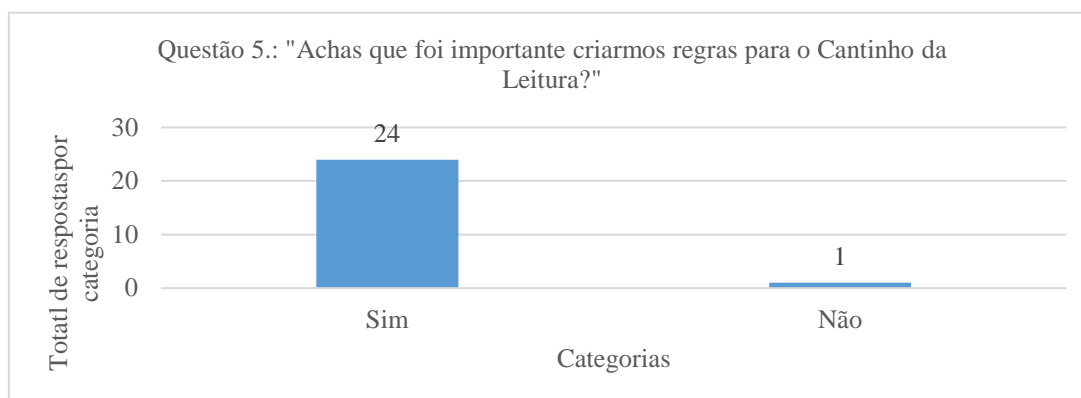
**Gráfico 4 - Representação gráfica de como os/as alunos/as ocupavam o seu tempo livre, depois de finalizadas as tarefas propostas, antes da existência do Cantinho da Leitura. Fonte própria.**

A questão 4., “Achas que é mais interessante ir para o Cantinho da Leitura ou ficar à espera no lugar?”, procurou comparar as preferências das crianças. Através do gráfico 5 visualiza-se que a preferência da turma em geral era ir para o Cantinho da Leitura, uma vez que esta opção foi escolhida por vinte e três crianças, em comparação a quatro que preferiam ficar no lugar.



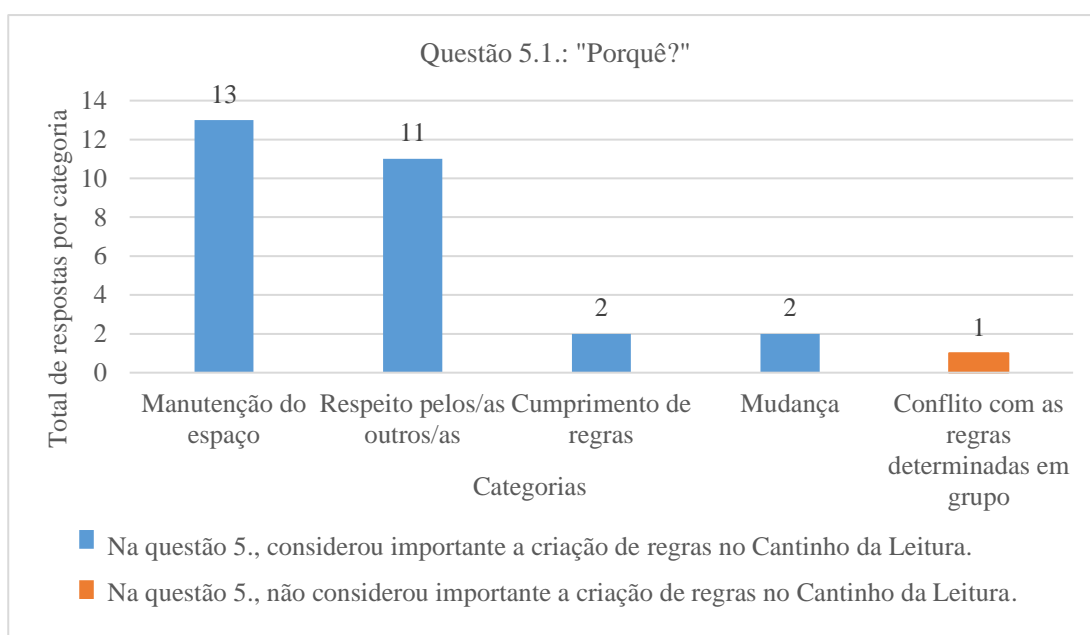
**Gráfico 5 - Representação gráfica da preferência das crianças relativamente à opção de ir para o Cantinho da Leitura em comparação a ficar no lugar. Fonte própria.**

Ao longo do processo de implementação desta estratégia de intervenção, foram necessários realizar alguns ajustes de modo a que as crianças pudessem tirar o maior proveito da mesma. Assim, foram necessárias regras para o bom funcionamento do Cantinho da Leitura. A questão 5., “Achas que foi importante criarmos regras para o Cantinho da Leitura?”, tentou entender a opinião dos/as alunos/as neste sentido. É visível que todas as crianças compreenderam a necessidade e a importância da criação de regras, à exceção de uma (gráfico 6).



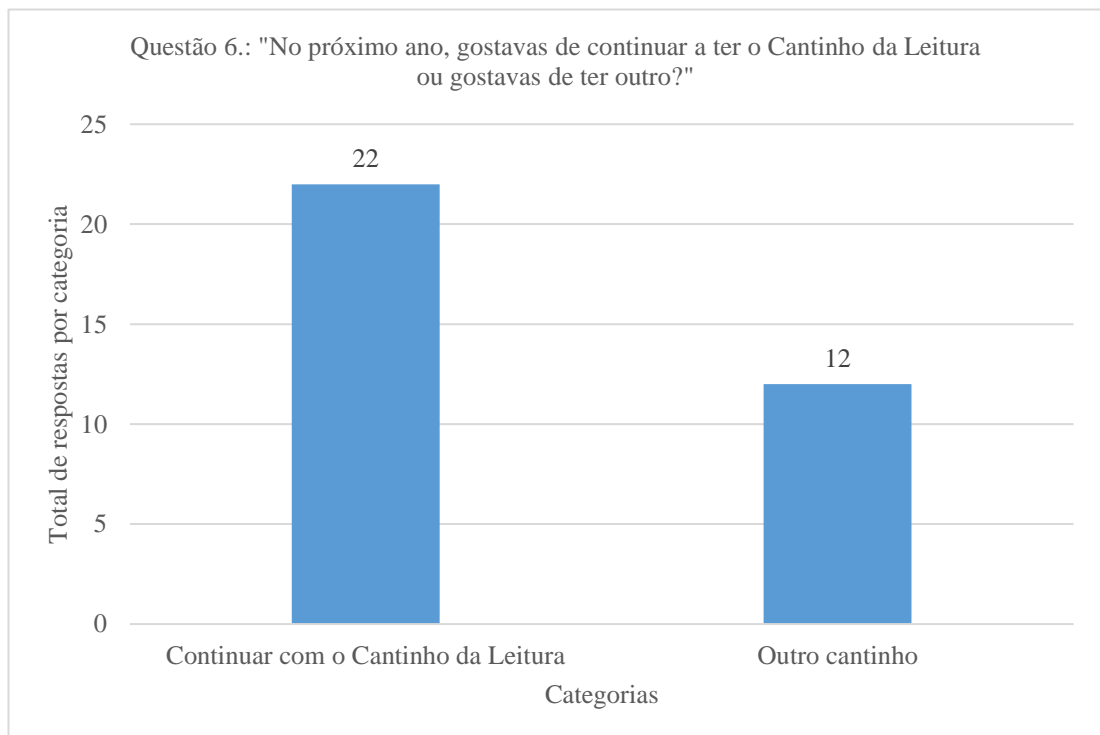
**Gráfico 6 - Representação gráfica da opinião das crianças relativamente à criação de regras para o Cantinho da Leitura. Fonte própria.**

Na sequência da pergunta anterior, a questão 5.1., “Porquê?”, vem justificar as respostas à questão 5, com a qual se encontra diretamente relacionada. Assim, observando o gráfico 7, entende-se que a justificação da única criança que não considerou a criação de regras importante, relaciona-se com o conflito que esta tem com as regras determinadas em grupo, uma vez que esta alegou: “Porque eu não queria que as regras fossem assim. [...] E depois algumas regras estavam a impedir-me de me divertir mais um bocado.” – Criança J.F (apêndice G). As restantes vinte e quatro defendem a importância da criação de regras através da manutenção do espaço, treze respostas; do respeito pelos/as outros/as, onze respostas; do cumprimento de regras, duas respostas; e da mudança duas respostas.



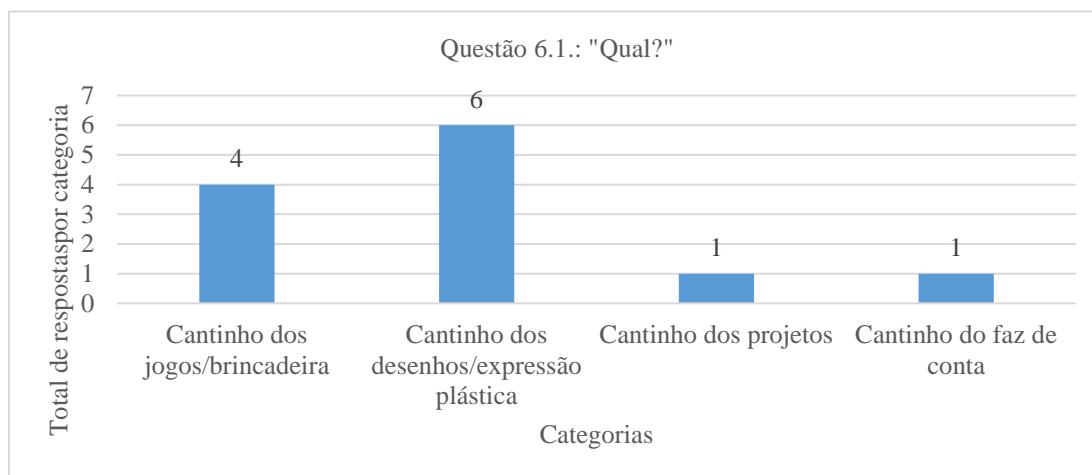
**Gráfico 7 - Representação gráfica das razões pelas quais as crianças consideraram, ou não, importante a criação de regras para o Cantinho da Leitura. Fonte própria.**

De modo a entender a intenção das crianças em continuar com o Cantinho da Leitura, realizou-se a questão 6., “No próximo ano, gostavas de continuar a ter o Cantinho da Leitura ou gostavas de ter outro?”, o que nos leva consequentemente a compreender a importância que este teve nas suas vidas. Assim, com o auxílio do gráfico 8, percebemos que vinte e duas crianças pretendiam continuar com o Cantinho da Leitura e doze preferiam criar um novo cantinho.



**Gráfico 6 – Representação gráfica da intenção das crianças em continuar com o Cantinho da Leitura. Fonte própria.**

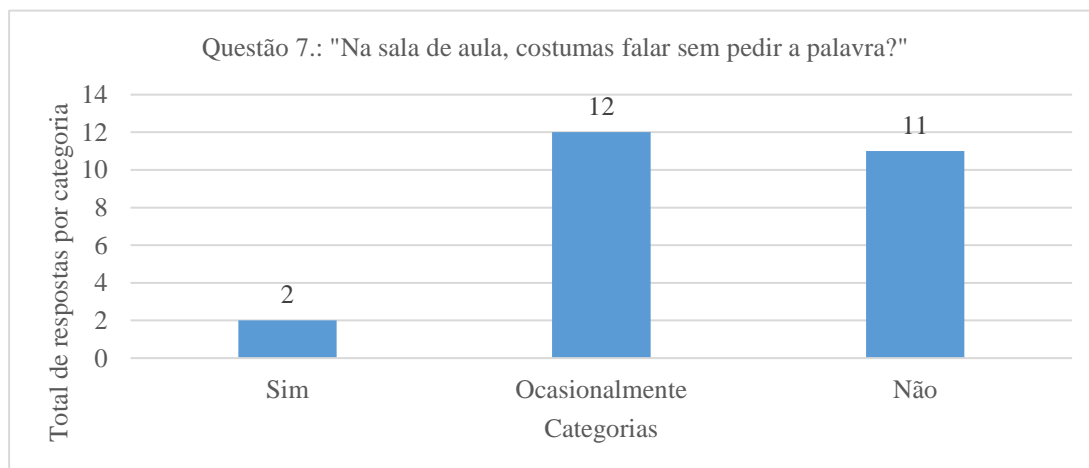
A questão 6.1., “Qual?”, serviu para dar voz às crianças de forma a compreender os seus interesses e a permitir agir em conformidade com eles, uma vez que dessa forma irá ser potenciado o seu desenvolvimento (Laeng, 1978). Esta pergunta, que se encontra diretamente relacionada com a questão 6., foi respondida apenas por doze crianças, visto que as restantes treze pretendiam continuar com o Cantinho da Leitura. Assim, as doze respostas obtidas e exibidas no gráfico 9, apresentam as propostas das crianças no que diz respeito aos novos cantinhos, sendo que quatro optaram por um cantinho dos jogos/brincadeira; seis, por um cantinho dos desenhos/expressão plástica; uma, por um cantinho dos projetos; e uma, por o cantinho do faz de conta.



**Gráfico 7 - Representação gráfica das propostas das crianças para novos cantinhos. Fonte própria.**

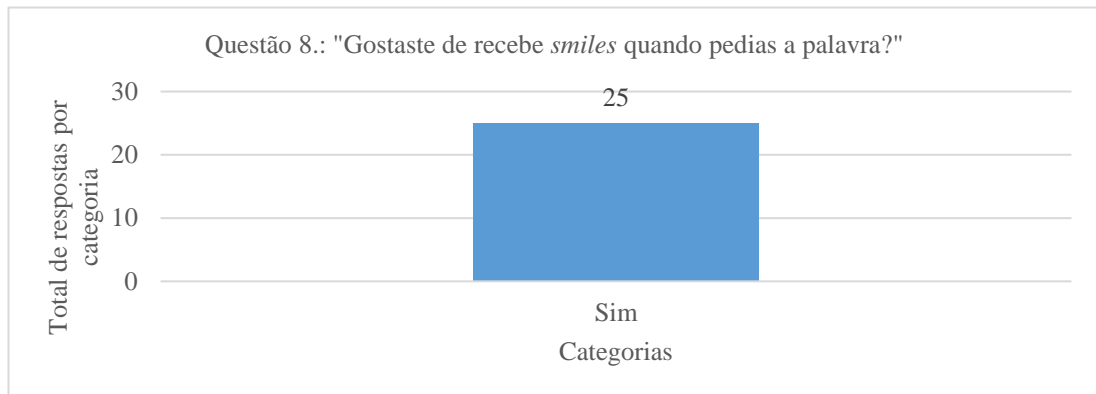
### Avaliação da Estratégia de Intervenção – Sistema de Recompensas

A questão 7., “Na sala de aula, costumava falar sem pedir a palavra?”, proporcionou às crianças uma reflexão relativamente à sua intervenção durante os períodos letivos. É visível no gráfico 10 que onze referiram que não costumavam falar sem pedir a palavra; doze, que o faziam ocasionalmente; e duas, que tinham o hábito regular de não pedir a palavra para intervir.



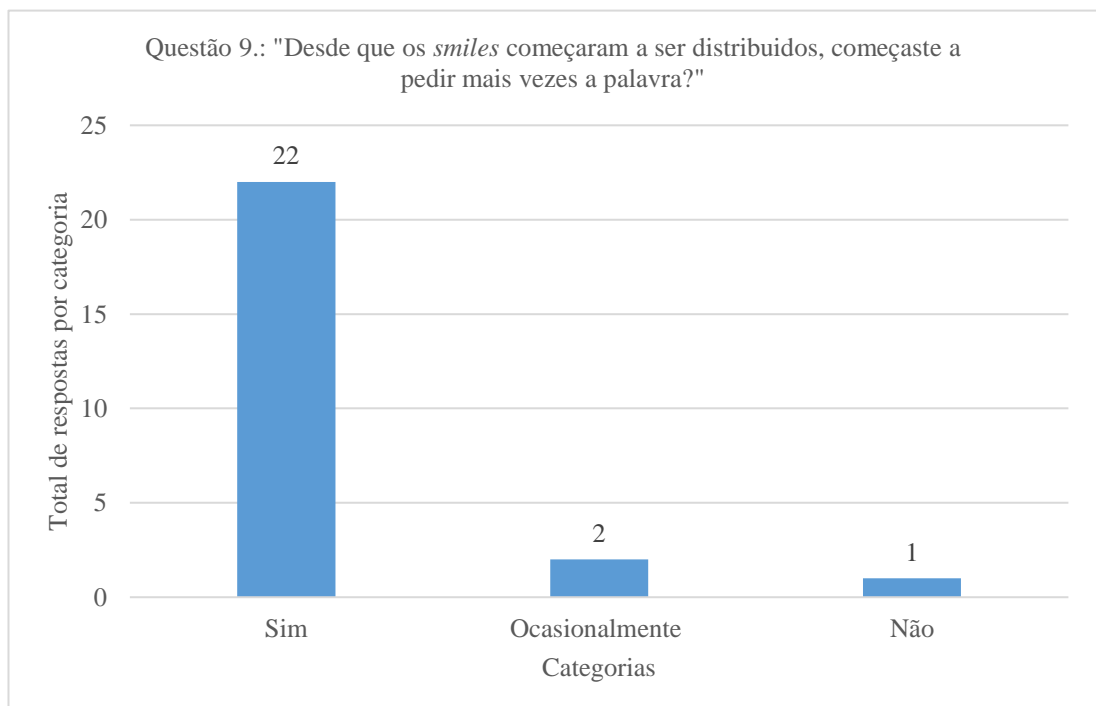
**Gráfico 8 - Representação gráfica da forma de intervenção das crianças durante os períodos letivos. Fonte própria.**

A questão 8., “Gostaste de receber *smiles* quando pedias a palavra?”, tentou compreender se o método de implementação do Sistema de Recompensas era interessante do ponto de vista dos/as alunos/as. Ao observar o gráfico 11 compreende-se que todas as crianças se sentiram aliciadas com a entrega de *smiles*.



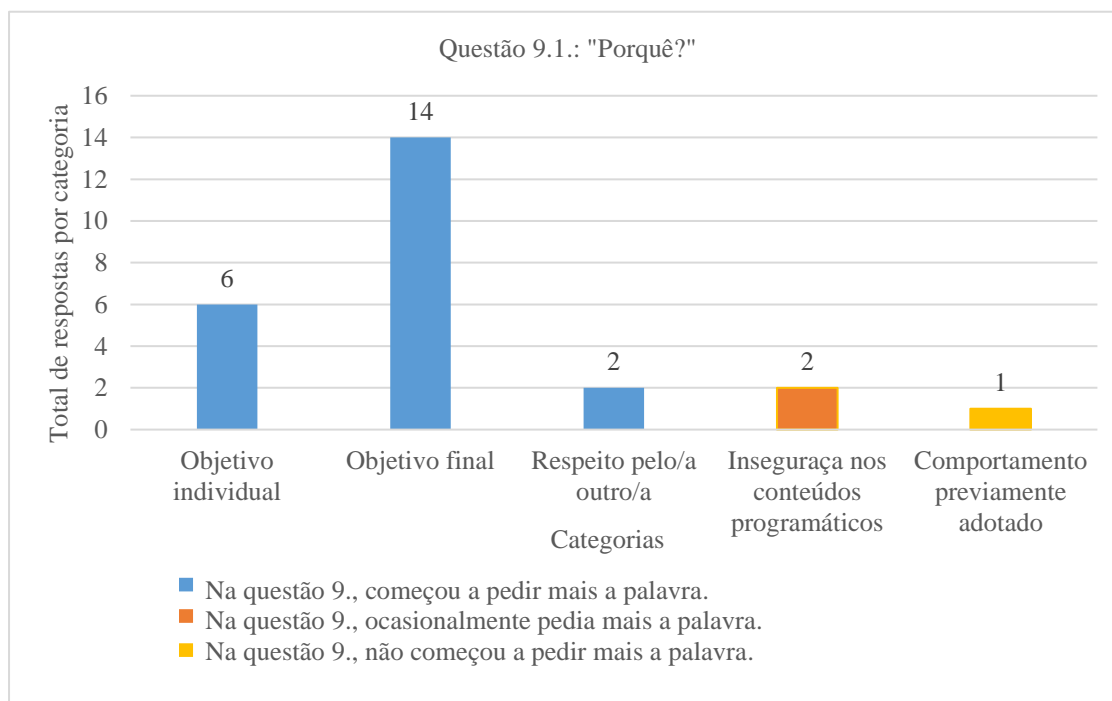
**Gráfico 11 - Representação gráfica do interesse das crianças na recompensa dada aquando estas pediam a palavra. Fonte própria.**

A questão 9., “Desde que os *smiles* começaram a ser distribuídos, começaste a pedir mais vezes a palavra?”, pretendeu proporcionar às crianças uma reflexão acerca da sua intervenção durante os períodos letivos. Esta é realizada após a introdução dos *smiles*. No gráfico 12 conseguiu-se perceber que a entrega dos *smiles* proporcionou uma intervenção mais ativa por parte da turma em geral, uma vez que vinte e duas crianças começaram a pedir mais vezes a palavra, comparativamente a duas, que o fizeram ocasionalmente, e uma, que não o fez de todo.



**Gráfico 12 - Representação gráfica da regularidade da intervenção das crianças durante os períodos letivos, após a introdução dos *smiles*. Fonte própria.**

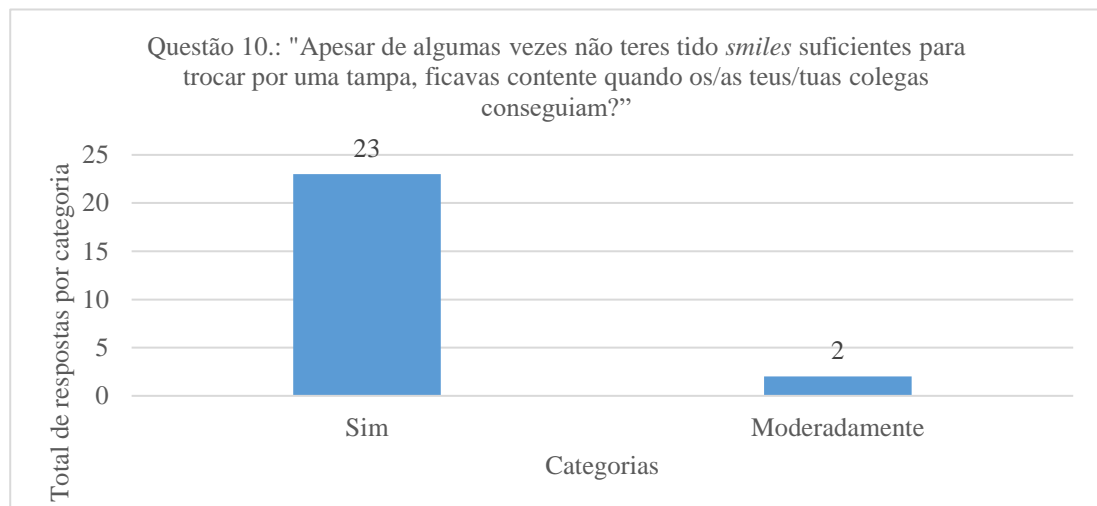
A questão 9.1., “Porquê?”, que está diretamente relacionada com a pergunta 9., tentou justificar o tipo de intervenção por parte da turma, visível no gráfico 12. Representadas as justificações no gráfico 13, pode-se observar que, das vinte e duas crianças que afirmam ter começado a pedir mais vezes a palavra após a introdução dos *smiles*, seis justificaram-no através do objetivo individual, “Porque queria ter *smiles*.” – criança F. (apêndice G); catorze fundamentaram-no através do objetivo final, “Para conseguirmos encher a garrafa.” – criança L. (apêndice G); e duas basearam-se no respeito pelo/as outro/as, “Porque compreendi que se tivessem todos a falar ao mesmo tempo ia ser uma grande confusão. Nem eu conseguia falar, nem a Professora, nem os colegas.” – criança L.P. (apêndice G). As duas crianças que ocasionalmente começaram a pedir mais a palavra, justificaram que não participaram com maior regularidade por insegurança nos conteúdos programáticos, “Porque não sabia responder sempre.” – criança L. (apêndice G). Por fim, a única criança que afirmou não ter começado a pedir mais vezes a palavra alega que não o fez por considerar que esse comportamento já foi previamente adotado por si mesma.



**Gráfico 9 - Representação gráfica da justificação da regularidade da intervenção das crianças durante os períodos letivos, após a introdução dos *smiles*. Fonte própria.**



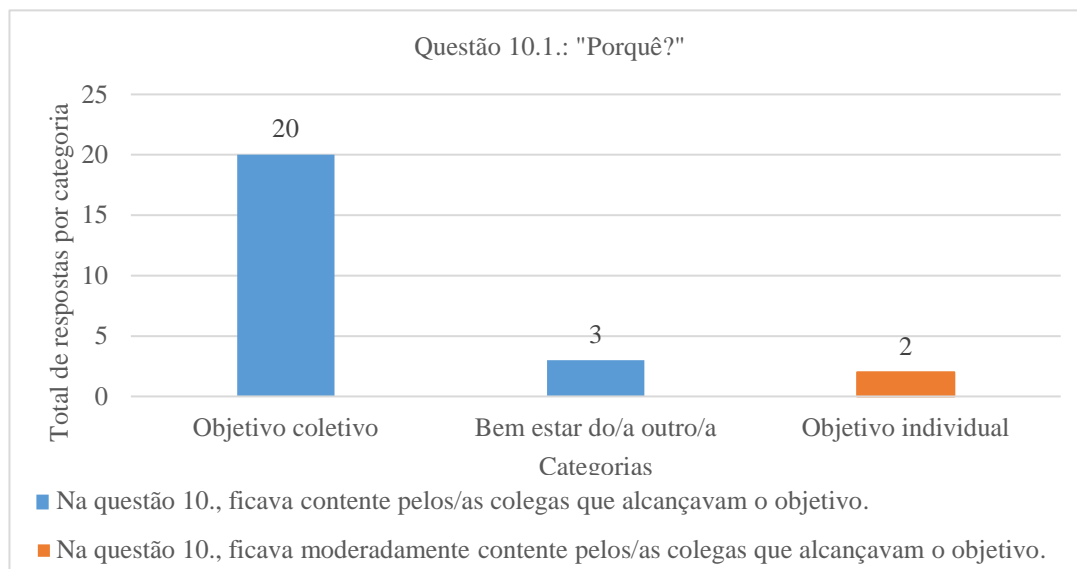
A questão 10., “Apesar de algumas vezes não teres tido *smiles* suficientes para trocar por uma tampa, ficavas contente quando os/as teus/tuas colegas conseguiam?”, realizou-se com intuito de perceber qual o sentimento dos/as alunos/as, quando estes/as não conseguiam alcançar o objetivo individual, mas observavam os/as colegas a atingi-lo. O gráfico 14 demonstra que a turma em geral ficava contente quando o/a outro/a alcançava o objetivo, mesmo que os/as próprios/as não o conseguissem, uma vez que vinte e três das vinte e cinco crianças afirmaram que ficavam contentes pelas outras.



**Gráfico 10 - Representação gráfica do sentimento das crianças em relação ao alcance do objetivo por parte dos/as colegas. Fonte própria.**

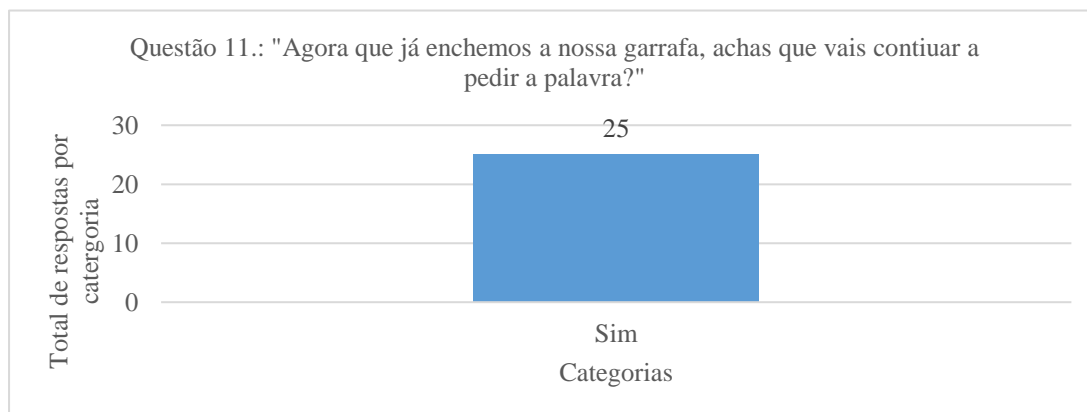
A questão 10.1., “Porquê?”, encontra-se diretamente relacionada com a pergunta 10. e pretendeu perceber qual a justificação das crianças relativamente às respostas dadas na questão anterior. Assim, com o auxílio do gráfico 15, compreende-se que vinte, das vinte e três crianças que afirmaram ficar contentes quando os/as colegas alcançavam uma tampa, justificaram-no por ser um objetivo coletivo, “Porque não interessa se sou eu a ganhar a tampa e meter, o que interessa é que todos juntos estão a tentar” – criança H. (apêndice G). As três restantes, fundamentaram-no pelo bem-estar do/a outro/a, “Porque também é importante os outros! [...] Por exemplo, eu falava muito num dia, mas outros não, e então era a vez deles. E fico orgulhosa por os outros também conseguirem” – criança J.C. (apêndice G). Ainda, ambas as crianças que afirmaram ficar moderadamente contentes pelos/as colegas, justificaram-no

através do objetivo individual, “Porque assim não tinha piada, porque assim eu não recebia nenhum.” – criança D. (apêndice G).



**Gráfico 11 - Representação gráfica da justificação do sentimento das crianças em relação ao alcance do objetivo por parte dos/as colegas, na questão 10. Fonte própria.**

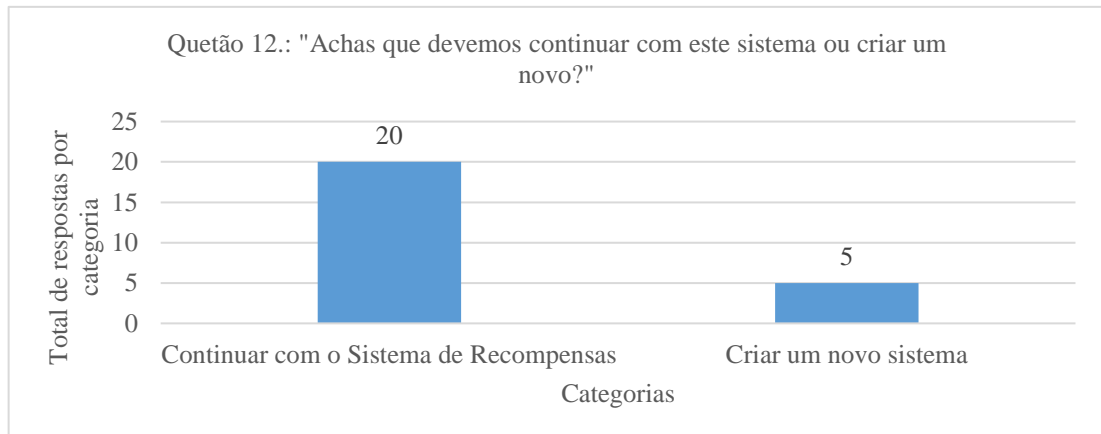
A questão 11., “Agora que já enchemos a nossa garrafa, achas que vais continuar a pedir a palavra?”, pretende que a criança realize uma autoavaliação relativa ao comportamento que tem vindo a aprender e se o irá manter no futuro. Segundo o gráfico 16, pode-se observar que todas consideram que irão continuar a pedir a palavra.



**Gráfico 12 - Representação gráfica da manutenção do comportamento adotado, no futuro. Fonte própria.**

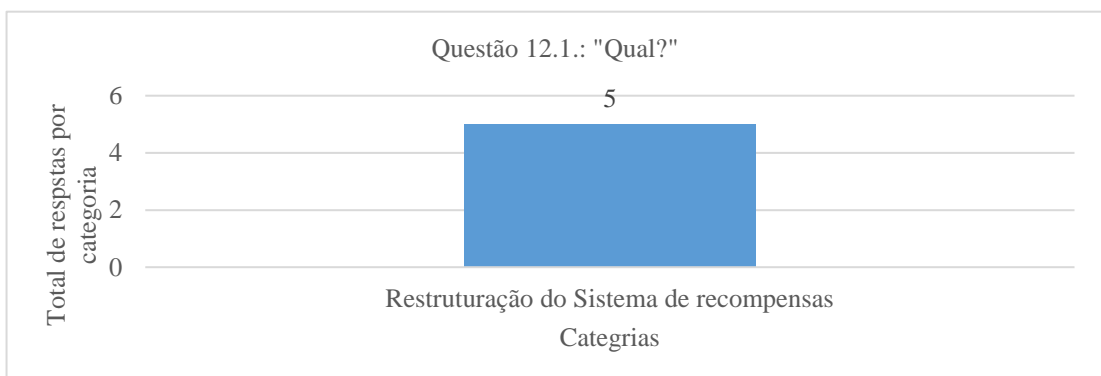
Assim como uma das questões relativas ao Cantinho da Leitura, a questão 12., “Achas que devemos continuar com este sistema ou criar um novo?”, pretende compreender a intenção das crianças em continuar com o Sistema de Recompensas.

No gráfico 17 é perceptível que vinte dos vinte e cinco alunos/as pretendiam continuar com o Sistema de Recompensas já utilizado e que os/as cinco restantes entenderam que criar um novo seria a melhor opção.



**Gráfico 13 - Representação gráfica da opinião das crianças em relação à continuação do Sistema de Recompensas. Fonte própria.**

Ao realizar a questão 12.1., “Qual?”, procura-se entender qual a perspetiva das crianças relativamente ao novo sistema que pretendem. Como esta questão se encontra diretamente relacionada com a pergunta 12., foi respondida apenas por cinco crianças, visto que as restantes 20 pretendiam continuar com o Sistema de Recompensas já utilizado. Quando se observa o gráfico 18 compreende-se que a necessidade de um novo sistema referida pelas cinco crianças, prende-se fundamentalmente com a reestruturação do sistema utilizado.



**Gráfico 14 - Representação gráfica das propostas das crianças para novos sistemas. Fonte própria.**

### **3.1.3. Interpretação e discussão dos dados recolhidos**

Assim, como já foi descrito, a sala de aula e a aula em si apresentam características complexas que não prescindem de uma elevada capacidade de gestão por parte dos/as docentes, para que possa ser estabelecido um ambiente positivo que promova facilmente o processo de ensino e de aprendizagem (Lopes, 2009). Através da observação realizada durante toda a investigação e com vista a alcançar este clima positivo, procurou-se encontrar e compreender as diversas características relativas à sala de aula, verificando-se que no contexto da investigação existem a multidimensionalidade, a simultaneidade, a imprevisibilidade, a imediatidade, a perceção de local público, a historicidade e a obrigatoriedade, estas referidas por Amado (2001) e Lopes (2009).

No decorrer do processo investigativo e com o mesmo objetivo, foram verificadas as quatro variáveis do processo de ensino e de aprendizagem, delineadas por Amado (2001), uma vez que devido ao forte impacto que estas provocam no comportamento de todos/as os/as intervenientes do processo, apresentam uma importância considerável para o/a docente no momento da planificação (Amado, 2001). No que diz respeito às variáveis:

- Variáveis de presságio – compreenderam-se as características intrínsecas da PC através da entrevista realizada à própria, analisaram-se os métodos pedagógicos desta através do PTT (anexo A) e, ainda, foram observadas as suas atitudes e comportamentos durante o período de observação inerente ao estágio curricular. No que diz respeito à autora, entende-se como uma estagiária na área da educação, que procura evoluir através da prática e implementar a disciplina positiva durante os momentos em que lidera o grupo;
- Variáveis de contexto – remetem para as diversas situações que impactavam o ambiente de sala de aula, como por exemplo, os diferentes ritmos das crianças na realização das tarefas de aula e os diferentes tipos e formas de participação destas. Esta observação

sustenta-se pela opinião PC (apêndice E) que referiu ser extremamente difícil gerir o grupo nesta perspetiva, pois existia a necessidade de criar soluções para manter os/as alunos/as ocupados/as, e, por vezes, ainda de os/as motivar para a repetição de matérias, além do restante trabalho inerente à sua profissão;

- Variáveis de processo – inerentes às atividades realizadas em sala de aula. No que diz respeito à vertente relacional, verificou-se um bom clima de aula, com clareza e regras estabelecidas, onde eram consideradas as diversas características cognitivas dos/as alunos/as. Relativamente à interação verbal e não verbal, compreendeu-se que era proporcionado ao/à aluno/a um *feedback* das suas ações, assim como, os/as próprios/as o ministravam à PC. A nível da organização e estratégias de ensino verificou-se uma boa organização metodológica da aula, no entanto, apesar de a maioria da turma estar envolvida na generalidade das atividades, em certos momentos mais propriamente, em debates e diálogos, nem todas tinham uma participação positiva e ativa. Assim como era visível que o facto de existirem diferentes ritmos de trabalho, dentro do mesmo espaço, afetava a concentração e evolução das crianças.
- Variáveis de produto – compreendeu-se que a gestão e planificação da PC era baseada nos objetivos que esta estabeleceu para os/as seus/suas alunos/as; Para a autora, os objetivos prendiam-se com o decorrer natural do período de estágio e com os traçados para o processo investigativo.

Compreendidas as variáveis que condicionavam o processo de ensino e de aprendizagem no contexto desta investigação, entendeu-se que alguns dos comportamentos dos/as alunos/as que poderiam demonstrar falta de disciplina prendiam-se com o tipo e forma da sua participação, bem como, a falta de concentração e destabilização proveniente dos diferentes ritmos de trabalho dos/as próprios/as. Estes comportamentos estão associados a fatores institucionais formais, mais propriamente, com “espaços, horários, currículo e *ethos* desajustados aos interesses e ritmos dos

alunos” (Amado, 2001, p. 179). Desta forma, admitiu-se ser fundamental a procura da raiz dos problemas, onde se “compreende e aceita as razões que a criança manifesta no seu comportamento sem as sancionar, mas fazendo com que a criança entenda que a sua forma de agir não foi a mais correta” (Vale, 2012, p. 92). Para tal, é importante que o/a docente pratique regularmente uma autorreflexão “acerca das suas práticas educativas, do seu sentido de autoridade, da sua segurança e capacidade de gerir e controlar problemas de comportamento na sua sala, e que reflita, inclusivamente, sobre a sua auto-estima” (Vale, 2012, p. 91).

Neste sentido, e com perspetiva de um ambiente facilitador do processo de ensino e de aprendizagem, surgiram as duas propostas de intervenção que concorreram diretamente para os objetivos: “Gerar soluções para o tempo de espera entre tarefas” e “Construir regras de participação coletiva”. Para a sua intervenção, a autora teve baseou-se nas atividades pedagógicas de Blin & Gallais-Deulofeu (2005). Assim, esta:

- Procurou promover relações saudáveis entre ela e as crianças, uma vez que as relações interpessoais são fundamentais para um ambiente de sala de aula positivo;
- Trocou diversas informações e opiniões com a PC e com as duas colegas que também desenvolviam o seu processo de estágio com o mesmo grupo, o que foi imprescindível para o bom desenvolvimento das duas estratégias de intervenção, uma vez que os momentos letivos eram lecionados pelas quatro;
- Procurou manter uma comunicação educacional, onde promoveu a partilha e debate de opiniões das crianças acerca dos seus comportamentos para gerarem soluções em conjunto, uma vez que esta discussão é fundamental para que os/as alunos/as compreendam e sintam a necessidade da criação de regras (Lopes, 2009);
- Promoveu o debate entre as crianças acerca das regras necessárias dentro da sala de aula, com vista a reajustar os comportamentos das mesmas. Neste sentido, os/as alunos/as enumeraram diversas regras que entendiam necessárias ao bom funcionamento dos espaços inerentes à

sala de aula e a autora procurou adaptá-las, de modo a que estas fossem claras e específicas o suficiente para a compreensão de todo o grupo;

- Realizou diversos balanços com o grupo, com o objetivo de fomentar a sua capacidade crítica acerca dos seus comportamentos, levando-os/as pensar no que seria necessário alterar e no que pretendiam manter para a autorregulação dos mesmos.

Desta forma, dando por terminada a intervenção, a autora baseou-se na observação que realizou no decorrer de todo o processo investigativo, aliada às respostas obtidas através das entrevistas realizadas, tanto às crianças como à PC, para considerar que os objetivos delineados previamente foram alcançados, uma vez que através da sua intervenção foi possível gerar soluções para o tempo de espera entre tarefas e, também, construir regras de participação coletiva. Ainda, além da observação e das entrevistas realizadas, a fundamentação teórica foi essencial para ultrapassar todos os obstáculos, com vista a alcançar os dois objetivos já referidos, como também o terceiro, que aborda o impacto que a gestão do tempo e do espaço, em sala de aula, têm na gestão dos comportamentos dos/as alunos/as.





## **CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS**



Desde o início da investigação foi perceptível para a autora que o conceito de educação era extremamente vasto, o que foi rapidamente fundamentado através da revisão da literatura que esta realizou. Mas da mesma forma que entendeu a sua complexidade, compreendeu também que, por esse mesmo motivo, o conceito era passivo de ser investigado através de diversas óticas, proporcionando assim uma compreensão e esclarecimento acerca do mesmo, para posteriores transformações e correções de práticas (Boavida & Amado, 2008). Segundo Bodgan e Biklen (1994), a investigação na área da educação pode trazer diversos benefícios no que diz respeito à eficácia do/a professor/a, pois através dela o/a docente tornar-se-á mais reflexivo/a, entendendo-se a si próprio/a como um objeto de estudo, o que lhe permitirá distanciar-se das situações que atravessa e, desse mesmo modo, ampliar sua visão dos acontecimentos. Nesta perspetiva, a autora considera que o desenvolvimento de todo o processo investigativo lhe ofereceu a oportunidade de explorar o ambiente escolar, tornando-a mais consciente das suas práticas e como estas influenciam todas as suas relações educativas.

Além dos conhecimentos pessoais e profissionais que a investigação trouxe à autora, surgiram também questões relativas à participação ativa das crianças, onde se questionou se o debate das suas opiniões seria favorável a um ambiente positivo dentro de sala de aula; e à multiplicidade do papel do/a professor/a, onde se questionou quais as suas funções na gestão de comportamentos. Nesta primeira perspetiva, considera-se que a participação ativa das crianças foi fundamental para todo o processo e sucesso da investigação, uma vez que, segundo Vale (2012), promover um ambiente flexível e dialogante, onde a criança tem ajuda para exprimir as suas emoções e onde as suas opiniões são consideradas, contribuirá para “a maturação da criança e para a construção do seu controlo interno” (p. 92). Relativamente ao papel do/a professor/a, como já foi referido, hoje em dia o/a docente deve estar apto a corresponder a todos os objetivos inerentes à sua profissão. Esses são delineados pelo Decreto-Lei n.º 241/2001, ponto II do Anexo 2, que remete para o perfil específico de desempenho profissional do/a professor/a do 1.º CEB, onde é sucintamente descrito que o/a docente é responsável pelo desenvolvimento do currículo, tendo em conta as diferentes áreas e conteúdos curriculares, bem como, as várias condicionantes individuais que

influenciam a aprendizagem; baseando-se nesse mesmo currículo, cabe ao/à docente organizar, desenvolver e avaliar todo o processo de ensino e de aprendizagem, proporcionando os instrumentos adequados e onde terá em conta os conhecimentos prévios seus/suas dos/as alunos/as; o seu papel enquanto profissional de educação consiste também na promoção da autonomia nos/as alunos/as, com vista à sua vida futura, fomentando a aceitação e respeito pelo/a outro/a, a cidadania e a democracia; ainda, além de promover nos/as alunos/as competências das novas tecnologias da informação e comunicação, fazer a ponte entre o pré-escolar e o 1º CEB, bem como, entre o 1º e 2º CEB, compete-lhe também proporcionar um clima positivo e de bem-estar afetivo, tanto com as crianças, como com a restante comunidade escolar. Compreendidas as diretrizes do Ministério da Educação, no que diz respeito ao papel e funções do/a professor/a, confirma-se a multiplicidade de papéis que este/a acumula e verifica-se a importância que é dada às questões diretamente relacionadas com a gestão de comportamentos.

Considera-se também essencial realçar a importância da formação de professores/as que, segundo Cunha (2008), é bastante complexa tendo em conta que supõe uma “dinâmica educativa «externa» com todos os subsistemas inerentes (questões económicas, políticas, administrativas, ideológicas, profissionais, sindicais,...), bem como uma dinâmica educativa «interna» (questões curriculares, domínios a aprender [...]; questões temporais; objetivos e conteúdos da formação” (p. 101). Nesta perspetiva, Cunha (2008) entende que as componentes da formação de professores/as que devem ser tidas em consideração são a formação científica, a formação pedagógica, a formação pedagógica e científica, a formação prática e formação pessoal e social. No ponto de vista da autora, enquanto aluna da formação inicial de professores/as, todas as componentes detêm a sua própria importância, no entanto, considera-se importante realçar a componente da formação prática, pois é nela que os/as futuros/as docentes vão experienciar todas as metodologias e estratégias que assimilaram durante a sua formação científica e, por consequência, refletir e reajustar as suas práticas. No que diz respeito à formação continuada, considera-se que é imprescindível à vida profissional de um/a professor/a, uma vez que existe uma constante evolução do meio, das crianças e, inclusive, do próprio/a docente.

Este ponto permite à autora refletir acerca de uma das limitações do estudo, que se prende com a gestão do tempo enquanto estudante de educação. Apesar de considerar essenciais todas as componentes inerentes à formação de professores/as, a autora confessa que a multiplicidade de papéis, sendo eles, o de aluna, o de professora estagiária e, ainda, o de investigadora, exigiram uma grande capacidade de adaptação e de flexibilidade da sua parte no que diz respeito à gestão de tempo e de trabalho letivo a desenvolver. Aquando realizada uma retrospectiva, surge outra limitação do estudo, relacionando-se com o facto de as famílias das crianças não terem sido envolvidas durante o processo de investigação. A sua participação poderia ter ocorrido com um confronto de ideias entre as crianças e familiares acerca das regras que considerariam importantes para a sala de aula e/ou através da sua intervenção numa das atividades desenvolvidas, por exemplo, na atividade final inerente à estratégia de intervenção Sistema de Recompensas. Ainda, ao refletir acerca de todo o processo investigativo, a autora considera que a elaboração das questões das entrevistas poderia ter sido reformulada, no sentido de tentar compreender melhor a perspetiva das crianças relativamente às estratégias de intervenção.

Por fim, a autora considera que a realização desta investigação foi bastante profícua, uma vez que lhe permitiu adquirir novos conhecimentos acerca da gestão de comportamentos. No futuro, considera que estará mais capacitada a voltar a realizar um relatório desta natureza e, também, que irá olhar para o seu dia a dia, enquanto profissional de educação, com um olhar mais crítico e reflexivo. Mais tarde, considera-se a hipótese de se voltar a propor à investigação em educação dando continuidade à abordagem da gestão de comportamentos, uma vez que é uma área bastante vasta, e/ou à abordagem da gestão das emoções que se consideram um ponto chave da personalidade de um indivíduo.



## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**





- Amado, J. d. (2001). *Interacção pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições Asa.
- Arenilla, L., Gossot, B., Rolland, M.-C., & Roussel, M.-P. (2001). *Dicionário de pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Blin, J.-F., & Gallais-Deulofeu, C. (2005). *Classes difíceis: Ferramentas para prevenir e administrar os problemas escolares*. São Paulo: Artmed Editora.
- Boavida, J., & Amado, J. (2008). *Ciências da educação: Epistemologia, identidade, e perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bodgan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Caldeira, S. N. (2007). *(Des)ordem na escola: Mitos e realidades*. Coimbra: Quarteto.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cunha, A. C. (2008). *Ser professor: Bases de uma sistematização teórica*. Braga: Casa do Professor.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas.
- Ketele, J.-M. D., & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da recolha de dados: Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Laeng, M. (1978). *Dicionário de Pedagogia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Leif, J. (1976). *Vocabulário técnico e crítico da pedagogia e das ciências da educação*. Lisboa: Editorial Notícias.

Lieury, A., & Fenouillet, F. (1997). *Motivação e sucesso escolar*,. Lisboa: Editorial Presença.

Lopes, J. A. (2009). *Comportamento, aprendizagem e "ensinagem" na ordem e desordem da sala de aula*. Braga: Psíquibrios Edições.

Lopes, J., & Rutherford, R. (2001). *Problemas de comportamento na sala de aula: Identificação, avaliação e modificação*. Porto: Porto Editora.

Marconi, M. d., & Lakatos, E. M. (1999). *Técnicas de pesquisa: Planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*. São Paulo: Atlas.

Marques, R. (2000). *Dicionário Breve de Pedagogia*. Lisboa: Editorial Presença.

Nascimento, M. J. (2007). *Pensamento e práticas disciplinares de professores*. Lisboa: Educa.

Trindade, A. R. (1990). *Introdução à comunicação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.

Vale, V. M. (2012). *Tecer para não ter de remendar: O desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar e o programa Anos Incríveis para educadores de infância*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

## **Legislação**

Decreto Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. *Diário da República nº 201/2001 – Série I* – A. Ministério da Educação. Lisboa.

## **APÊNDICES**



## Apêndice A – Documentação fotográfica da elaboração das regras para o Cantinho da Leitura

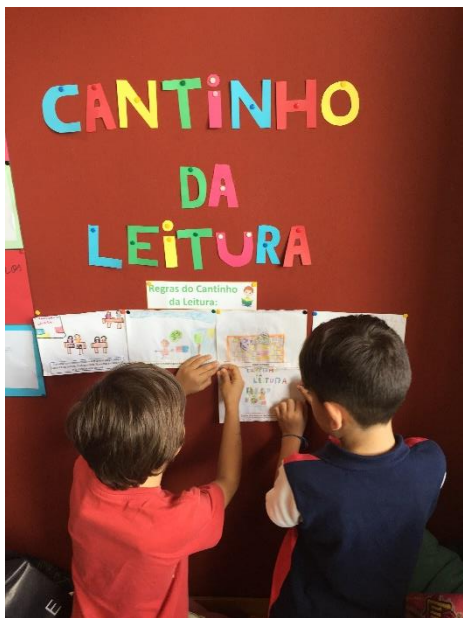


Figura 2 - Exposição das regras elaboradas. Fonte própria.



Figura 3 - Exposição das regras elaboradas. Fonte própria.

## Apêndice B – Documentação fotográfica da troca de *smiles* por tampas e colocação das mesmas na garrafa



**Figura 4 - Momento de troca de *smiles* por tampas e colocação das mesmas na garrafa. Fonte própria.**



**Figura 5 - Momento de troca de *smiles* por tampas e colocação das mesmas na garrafa. Fonte própria.**



**Figura 6 - Momento de troca de *smiles* por tampas e colocação das mesmas na garrafa. Fonte própria.**

## Apêndice C – Materiais da atividade Caça ao Tesouro

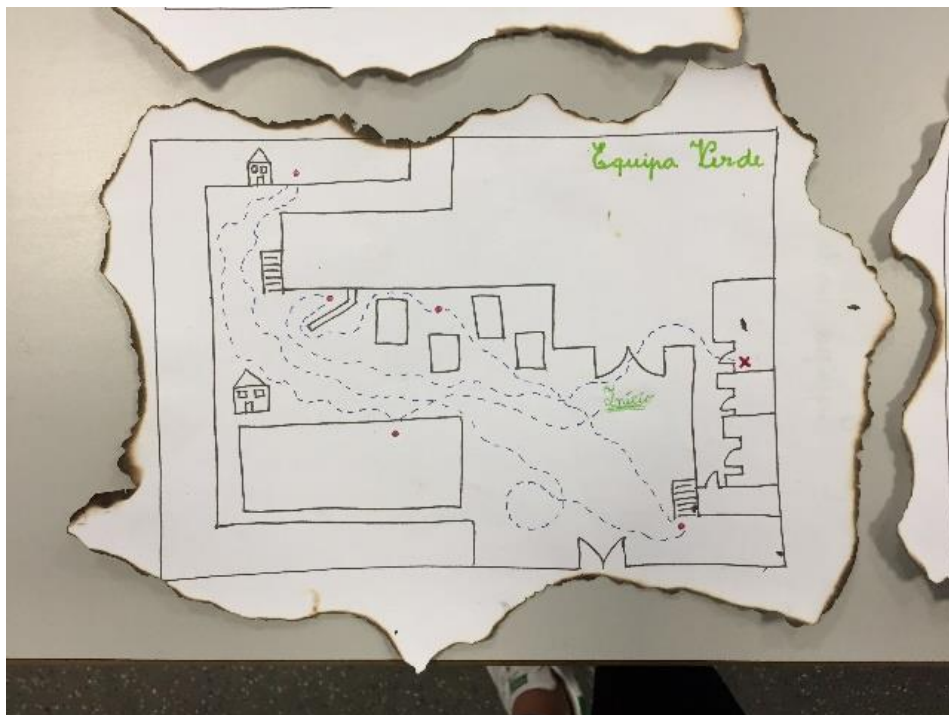


Figura 7 - Mapa da Caça ao Tesouro. Fonte própria.

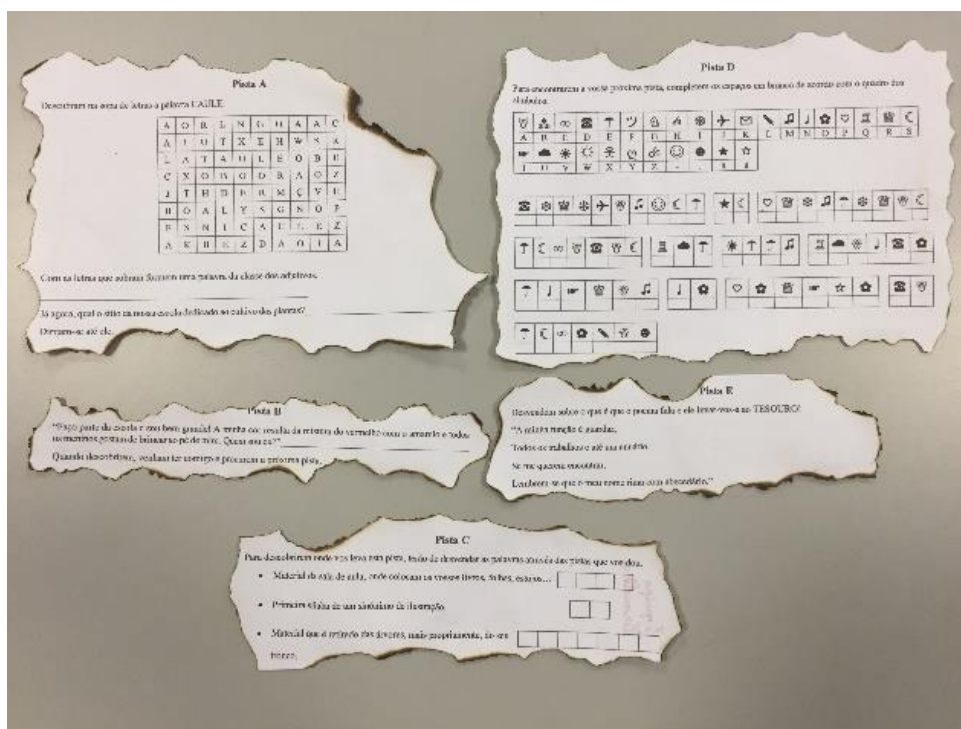


Figura 8 - Pistas da Caça ao Tesouro. Fonte própria.



## Apêndice D - Documentação fotográfica atividade Caça ao Tesouro



**Figura 9 - Entrega dos mapas da Caça ao Tesouro. Fonte própria.**



**Figura 10 - Interpretação do mapa da Caça ao Tesouro. Fonte própria.**



**Figura 11 - Procura das pistas da Caça ao Tesouro. Fonte própria.**



**Figura 12 - Interpretação das pistas da Caça ao Tesouro. Fonte própria.**



**Figura 13 - Resolução dos enigmas existentes nas pistas da Caça ao Tesouro. Fonte própria.**



**Figura 14 - Tesouro da Caça ao Tesouro. Fonte própria.**



## **Apêndice E – Transcrição da entrevista realizada à professora cooperante**

1. Quais as suas habilitações literárias?

Licenciatura.

2. Há quanto tempo trabalha na área da educação?

29 anos.

3. Já alguma vez utilizou algum sistema de incentivos/recompensas?

Não.

4. Considera que tem uma turma com diferentes níveis e ritmos de aprendizagem?

Sim.

5. Tendo em conta que a turma pela qual é responsável contém 25 alunos/as, quais as dificuldades que sente na gestão do grupo quando algumas crianças finalizam as suas tarefas muito tempo antes das outras?

As dificuldades são várias, nomeadamente, manter essas crianças ocupadas, o que leva a que tenha de ter materiais alternativos e, ainda, motivá-las para a repetição de matérias, algumas vezes.

6. Considera que o facto de algumas crianças da turma serem mais impulsivas, no que diz respeito à participação, pode destabilizar a aula em alguns momentos?

Em alguns momentos pode, mas é importante gostarem de participar.

7. Considera que a implementação da estratégia – Cantinho da Leitura – na sala lhe trouxe vantagens?

Sim.

- 7.1. Porquê?

Trouxe, pois é uma forma que lhes agrada de manter o tempo de espera ocupado e vejo vantagens também no facto de puderem aprofundar e melhorar a sua leitura livre.

8. Que outras vantagens encontra na implementação desta estratégia – Cantinho da Leitura?

Aprenderam a ler num espaço diferente do habitual, a estar em convívio com os colegas, num ambiente silencioso e a respeitar os colegas com um ritmo de trabalho mais lento.

- 8.1. E desvantagens?

A desvantagem foi a seguinte: algumas crianças tentavam realizar as tarefas demasiado rápido, por vezes com erros, para irem "a correr" para o Cantinho da Leitura.

9. Com as alterações implementadas, neste caso a elaboração de regras para o espaço, notou alguma evolução positiva no comportamento dos/as alunos/as relativo ao Cantinho da Leitura?

Sim, as alterações trouxeram benefícios.

10. Considera vantajoso manter ou substituir o Cantinho da Leitura por outra?

Sim, mantê-la.

11. A professora teve a oportunidade de assistir à aula na qual introduzi a estratégia – Sistema de Recompensas. Considera que, o facto de o ter iniciado a estratégia sem o conhecimento das crianças, as motivou para o objetivo pretendido?

Sim, as crianças gostam de surpresas, gostam do "misterioso".

12. Desde que foi iniciada a implementação da estratégia – Sistema de Recompensas –, como descreve a evolução das crianças no que diz respeito a pedir a palavra durante o dia a dia em sala e, principalmente, nos debates de aula?

Houve uma evolução positiva; foram melhorando o seu comportamento, em relação ao respeito pelos outros.

13. E para si, considera que esta estratégia – Sistema de Recompensas – facilitou a gestão do grupo relativamente a este comportamento?

Sim, da mesma forma da resposta anterior.

14. A escolha da recompensa concretizou-se logo após o primeiro dia de implementação. Considera que este facto possa ter condicionado, de alguma forma, a motivação dos alunos?

Talvez.

- 14.1. Porquê?

Poderias ter aguardado mais uma ou duas aulas, mas nunca saberemos! A não ser que implementes, noutra altura da tua vida profissional.

15. Neste caso, a recompensa final foi coletiva. Concorde com esta decisão relativa à implementação da estratégia?

Concordo plenamente!

15.1. Porquê?

Os alunos têm de saber viver em sociedade e, por consequência, saber respeitar as diferentes opiniões e as diversas formas de sufrágio, resultantes da democracia.

16. De modo a que esta aprendizagem de comportamento passe a ser um comportamento adquirido, pensa dar continuidade ao sistema de recompensas com as evoluções necessárias?

Penso em fazê-lo, sim.

## **Apêndice F – Guião da entrevista realizada às crianças**

1. Que idade tens?
2. Gostas do Cantinho da Leitura?
  - 2.1. Porquê?
3. Antes de existir o Cantinho da Leitura, o que fazias quando acabavas os teus trabalhos?
4. Achas que é mais interessante ir para o Cantinho da Leitura ou ficar à espera no teu lugar?
5. Achas que foi importante criarmos regras para o Cantinho da Leitura?
  - 5.1. Porquê?
6. No próximo ano, gostavas de continuar a ter o Cantinho da Leitura ou gostavas de ter outro?
  - 6.1. Qual?
7. Na sala de aula, costumavas falar sem pedir a palavra?
8. Gostaste de receber smiles quando pedias a palavra?
9. Desde que os smiles começaram a ser distribuídos, começaste a pedir a palavra mais vezes?
  - 9.1. Porquê?
10. Apesar de algumas vezes não teres tido smiles suficientes para trocar por uma tampa, ficavas contente quando os/as teus/tuas colegas conseguiam?
  - 10.1. Porquê?
11. Agora que já enchemos a nossa garrafa, achas que vais continuar a pedir a palavra?
12. Achas que devemos continuar com este sistema ou criar um novo?
  - 12.1. Qual?

## Apêndice G – Organização categorizada dos dados obtidos com a entrevista às crianças

Ao longo deste apêndice encontram-se tabelas com os dados obtidos através das entrevistas realizadas às vinte e cinco crianças. Estes dados encontram-se organizados por categorias, tendo em consideração as suas respostas.

Total de entrevistas realizadas: 25

### Dados Demográficos das Crianças

Dados Demográficos		Total de respostas por categorias
Sexo	Feminino	12 respostas
	Masculino	13 respostas
Idade	Sete anos	11 respostas
	Oito anos	13 respostas
	Nove anos	1 resposta

**Tabela 1 - Dados demográficos das crianças. Fonte própria.**

### Avaliação da Estratégia de Intervenção – Cantinho da Leitura

Questão 2.: “Gostas do Cantinho da Leitura?”

Categorias	Exemplos de Unidades de Registo	Total de respostas por categorias
Sim	<i>“Gosto.”</i> – D. <i>“Sim.”</i> – J.C. <i>“Gosto Muito”</i> – M.H.	23 respostas
Moderadamente	<i>“Mais ou menos.”</i> – M.L. <i>“Um bocado.”</i> – T.	2 respostas

**Tabela 2 - Organização dos dados recolhidos relativos ao interesse das crianças pelo Cantinho da Leitura. Fonte própria.**

**Questão 2.1<sup>5</sup>: “Porquê?”**

Resposta à questão 2	Categorias	Exemplos de Unidades de Registo	Total de respostas por categorias
Demonstrou interesse pelo Cantinho da Leitura	Diversão	<p><i>“Porque quando nós já acabámos o trabalho nós vamos buscar um livro estamos no cantinho da leitura a ler como se fosse um passatempo.” – M. T.</i></p> <p><i>“Porque é divertido.” – F.</i></p>	3 respostas
	Conforto	<p><i>“Porque é relaxante e é espaçoso e silencioso.” – L.</i></p> <p><i>“Porque para não estarmos a ler nas cadeiras duras, vamos para o Cantinho da Leitura e ficávamos mais confortáveis.” – L.M.</i></p> <p><i>“Porque que adoro ler e no meu lugar sinto-me um bocado desconfortável e no Cantinho da Leitura é sempre bem mais confortável estar a ler.” – L.P.</i></p> <p><i>“Porque eu gosto de ler e ainda por cima num sofá.” – M.L.F.</i></p>	14 respostas
	Gosto pela leitura	<p><i>“Porque gosto de ler!” – H.</i></p> <p><i>“Porque eu gosto de ler e é muito interessante alguns livros.” – R.P.</i></p>	11 resposta
	Desafio	<p><i>“Porque é um sítio onde nós podemos estar quando acabamos os trabalhos bem-feitos.” – M.H.</i></p>	2 respostas
Demonstrou pouco interesse pelo Cantinho da Leitura	Pouco interesse na leitura	<p><i>“Ele é para os meninos para lerem, está correto, mas eu nunca vou para lá porque não quero, eu faço mais desenhos.” – M.L.</i></p>	1 resposta
	Falta de espaço	<p><i>“É só porque não há lá muito espaço.” – T.</i></p>	1 resposta

**Tabela 3 - Organização dos dados recolhidos relativos às justificações das respostas inerentes à questão 2. Fonte própria.**

<sup>5</sup> Questão diretamente relacionada com a Questão 2.

**Questão 3.:** “Antes de existir o Cantinho da Leitura, o que fazias quando acabavas os teus trabalhos?”

Categorias	Exemplos de Unidades de Registo	Total de respostas por categorias
Ler	<i>“Ler no meu lugar.” – V.</i>	19 respostas
Desenhar	<i>“Desenhava.” – M.S. “Costumava pedir à professora para ler um livro no meu lugar ou fazer um desenho.” – M.D.</i>	14 respostas
Fazer cópias	<i>“Eu, ou lia no lugar, ou fazia um desenho, ou fazia uma cópia dum livro.” – I.M.</i>	1 resposta
Esperar	<i>“Esperava pelos colegas.” – M.L. “Ou esperava ou desenhava.” – L.P.</i>	3 resposta
Brincar	<i>“Ler e brincar no lugar.” – S.</i>	1 resposta

**Tabela 4 - Organização dos dados recolhidos relativos à forma de como os/as alunos/as ocupavam o seu tempo livre depois de finalizadas as tarefas propostas, antes da existência do Cantinho da Leitura. Fonte própria.**

**Questão 4.:** “Achas que é mais interessante ir para o Cantinho da Leitura ou ficar à espera no teu lugar?”

Categorias	Subcategoria	Exemplos de Unidades de Registo	Total de respostas por categorias
Espaço	Ir para o Cantinho da Leitura	<i>“Acho que era mais interessante ir para o Cantinho da Leitura porque sempre posso ler mais coisas, treinar a minha leitura e as coisas que não sei ler passo a ler bem.” – L.P. “Acho que é mais interessante ir para o Cantinho da Leitura.” – M.H.</i>	23 respostas
	Ficar no lugar	<i>“Ficar à espera no meu lugar. Porque é mais importante do que estar a relaxar.” – J.M.</i>	4 respostas

**Tabela 5 - Organização dos dados recolhidos relativos à preferência das crianças relativamente à opção de ir para o Cantinho da Leitura em comparação a ficar no lugar. Fonte própria.**

**Questão 5.:** “Achas que foi importante criarmos as regras para o Cantinho da Leitura?”

Categorias	Exemplos de Unidades de Registo	Total de respostas por categorias
Sim	<i>“Sim.” – I.R.</i>	24 respostas
Não	<i>“Não.” – J.F.</i>	1 resposta

**Tabela 6 - Organização dos dados recolhidos relativos à opinião das crianças no que diz respeito à criação de regras para o Cantinho da Leitura. Fonte própria.**

Questão 5.1.6: “Porquê?”

Resposta à questão 5	Categorias	Exemplos de Unidades de Registo	Total de respostas por categorias
Considerou importante a criação de regras para o Cantinho da Leitura	Manutenção do espaço	<p><i>“Porque o Cantinho da Leitura deve ter regras para os meninos não fazerem nada de mal no Cantinho da Leitura. Para não o desarrumarem e para cuidarem dele.” – H.</i></p> <p><i>“Porque como não haviam regras, os meninos faziam o que queriam no Cantinho da Leitura e então tivemos a ideia de fazer as regras para o Cantinho da Leitura para os meninos não estragarem o Cantinho da Leitura, não desarrumarem e para estarem sentados como deve de ser.” – J.C.</i></p>	13 respostas
	Respeito pelos/as outros/as	<p><i>“Porque se não os meninos estavam sempre à bulha com as almofadas, sempre a fazer construções com as almofadas e não nos deixavam estar ali concentrados.” – I.R.</i></p> <p><i>“Porque se não houvesse regras, por exemplo, nós estávamos a trabalhar e os outros estavam no Cantinho da Leitura a fazer muito barulho e depois nós não conseguíamos concentrarmo-nos e fazíamos o trabalho mal.” – M.T.</i></p> <p><i>“Porque são para cumprir para não pisarem as almofadas e para não contarem a história aos outros porque assim os outros já não vão ler o livro.” – G.A.</i></p>	11 respostas
	Cumprimento de regras	<i>“Para nós as cumprirmos.” – L.L.</i>	2 respostas
	Mudança	<i>“Porque as regras que nós criámos fez muita mudança.” – M.H.</i>	2 respostas
Não considerou importante a criação de regras para o Cantinho da Leitura	Conflito com as regras determinadas em grupo	<i>“Porque eu não queria que as regras fossem assim. E não gostei de uma regra, quando o S. disse: “Não podemos fazer fortes”, eu fazia fortes e gostava. E depois algumas regras estavam a impedir-me de me divertir mais um bocado.” – J.F.</i>	1 resposta

**Tabela 7 - Organização dos dados recolhidos relativos às razões pelas quais as crianças consideram, ou não, importante a criação de regras para o Cantinho da Leitura. Fonte própria.**

<sup>6</sup> Questão diretamente relacionada com a Questão 5.



**Questão 6.:** “No próximo ano, gostavas de continuar a ter o Cantinho da Leitura ou gostavas de ter outro?”

Categorias	Exemplos de Unidades de Registo	Total de respostas por categorias
Continuar com o Cantinho da Leitura	“Continuar. Preferia o Cantinho da Leitura.” – F. “Gostava de continuar a ter o Cantinho da Leitura. Acho que este está bom.” – M.H.	22 respostas
Outro cantinho	“Gostava de ter uma nova área, porque todos os anos temos uma coisa nova.” – M.D. “Os dois. Porque o Cantinho da Leitura é para ler, é bom, está a ajudar. Mas se for outro, não sabemos, mas pode ser que seja melhor, mas os dois.” – M.L.	12 respostas

**Tabela 8 - Organização dos dados recolhidos relativos à intenção das crianças em continuar com Cantinho da Leitura. Fonte própria.**

**Questão 6.1.<sup>78</sup>:** “Qual?”

Resposta à questão 6	Categorias	Exemplos de Unidades de Registo	Total de respostas por categorias
Pretendia continuar com o Cantinho da Leitura e/ou ter outro novo.	Cantinho dos jogos/ brincadeira	“Queria o Cantinho da Brincadeira!” – J.F. “Um Cantinho da Brincadeira, onde assim nós podíamos ir lá brincar de vez em quando, podiam estar lá muitos brinquedos como se fosse uma zona com muitos brinquedos como acontecia na pré.” – T.	4 respostas
	Cantinho dos desenhos/ expressão plástica	“Um cantinho dos desenhos. Quem quisesse ir para o cantinho dos desenhos e das experiências, não, experiências de papel, fazer gatos em papel, ... Queria o Cantinho da Leitura e o Cantinho dos Desenhos.” – J.C. “O outro era o cantinho das atividades com plasticina, desenho, recortes, ...” – R.P.	6 respostas
	Cantinho dos projetos	“O Cantinho dos Projetos. Tínhamos vários materiais para fazer projetos artísticos para as ocasiões.” – L.P.	1 resposta
	Cantinho do faz de conta	“Podia ser um cantinho que não fosse da leitura, podíamos ter um cantinho que tivesse, por exemplo, uma prateleira com livros e depois tínhamos, por exemplo, um mini escritório.” – M.D.	1 resposta

**Tabela 9 - Organização dos dados recolhidos relativos às propostas das crianças para novos cantinhos. Fonte própria.**

<sup>7</sup> Questão diretamente relacionada com a Questão 6.

<sup>8</sup> Questão respondida apenas por doze crianças. As restantes treze não responderam, uma vez que pretendiam continuar com o Cantinho da Leitura.

### Avaliação da Estratégia de Intervenção – Sistema de Recompensas

**Questão 7.:** Na sala de aula, costumas falar sem pedir a palavra?”

Categorias	Exemplos de Unidades de Registo	Total de respostas por categorias
Sim	“Sim.” – J.F.	2 respostas
Ocasionalmente	“Às vezes.” – D. “Às vezes quando estou com muitas dúvidas depois começo logo a falar muito. Às vezes...” – T.	12 respostas
Não	“Nunca fiz isso.” – I.M. “Não.” – F.	11 respostas

**Tabela 10 - Organização dos dados recolhidos relativos à forma de intervenção das crianças durante os períodos letivos. Fonte própria.**

**Questão 8.:** “Gostaste de receber *smiles* quando pedias a palavra?”

Categorias	Exemplos de Unidades de Registo	Total de respostas por categorias
Sim	“Gostava.” – M.L.F. “Sim. Porque assim se fosse para fazer algum exercício assim nós chegávamos lá mais depressa.” – T. “Sim.” – V.	25 respostas

**Tabela 11 - Organização dos dados recolhidos relativos ao interesse das crianças na recompensa dada aquando estas pediam a palavra. Fonte própria.**

**Questão 9.:** “Desde que os *smiles* começaram a ser distribuídos, começaste a pedir mais vezes a palavra?”

Categorias	Exemplos de Unidades de Registo	Total de respostas por categorias
Sim	“Sim.” – G.S. “Por acaso, sim.” – M.L.F.	22 respostas
Ocasionalmente	“Mais ou menos.” – I.M.	2 respostas
Não	“Não, continuei normalmente.” – M.H.	1 resposta

**Tabela 12 - Organização dos dados recolhidos relativos à regularidade da intervenção das crianças durante os períodos letivos, após a introdução dos *smiles*. Fonte própria.**

Questão 9.1.<sup>9</sup>: “Porquê?”

Resposta à questão 9	Categorias	Exemplos de Unidades de Registo	Total de respostas por categorias
Começou a pedir mais a palavra	Objetivo individual	<i>“Porque queria ter smiles.” – F. “Porque gostava de pôr tampas na garrafa.” – J.C.</i>	6 respostas
	Objetivo final	<i>“Para fazermos a caça ao tesouro.” – G.S. “Para conseguirmos encher a garrafa.” – L. “Para conseguir o objetivo mais rápido.” – M.T.</i>	14 respostas
	Respeito pelo/a outro/a	<i>“Para não falarmos uns em cima dos outros.” – G.A. “Porque compreendi que se tivessem todos a falar ao mesmo tempo ia ser uma grande confusão. Nem eu conseguia falar, nem a Professora, nem os colegas.” – L.P.</i>	2 respostas
Ocasionalmente começou a pedir mais a palavra	Insegurança nos conteúdos programáticos	<i>“Porque algumas coisas não sabia e outras coisas sabia. E pedia mais vezes quando sabia. E depois quando a Professora falava eu percebia e já entendia.” – I.M. “Porque não sabia responder sempre.” – L.L.</i>	2 respostas
Não começou a pedir mais a palavra	Comportamento previamente adotado	<i>“Porque já pedia.” – M.H.</i>	1 resposta

**Tabela 13 - Organização dos dados recolhidos relativos à justificação da regularidade da intervenção das crianças durante os períodos letivos, após a introdução dos *smiles*. Fonte própria.**

Questão 10.: “Apesar de algumas vezes não teres tido *smiles* suficientes para trocar por uma tampa, ficavas contente quando os/as teus/tuas colegas conseguiam?”

Categorias	Exemplos de Unidades de Registo	Total de respostas por categorias
Sim	<i>“Ficava por todos.” – G.A. “Sim, ficava contente por eles.” – J.C.</i>	23 respostas
Moderadamente	<i>“Acho que não, hmm, mais ou menos.” – D. “Assim-assim.” – J.F.</i>	2 respostas

**Tabela 14 - Organização dos dados recolhidos relativos ao sentimento das crianças em relação ao alcance do objetivo por parte dos/as colegas. Fonte própria.**

<sup>9</sup> Questão diretamente relacionada com a Questão 9.

Questão 10.1.<sup>10</sup>: “Porquê?”

Resposta à questão 10	Categorias	Exemplos de Unidades de Registo	Total de respostas por categorias
Ficavam contente pelos/as colegas que alcançavam o objetivo	Objetivo coletivo	<p><i>“Porque não interessa se sou eu a ganhar a tampa e meter, o que interessa é que todos juntos estão a tentar.” – H.</i></p> <p><i>“Porque mesmo que eu não conseguisse os outros colegas conseguiam sempre por mim.” – L.P.</i></p>	20 respostas
	Bem-estar do/a outro/a	<p><i>“Porque é bom ver os meus colegas felizes a receberem uma tampa.” – I.M.</i></p> <p><i>“Porque também é importante os outros! É importante os outros também falarem, os que não falam em todos os dias. Por exemplo, eu falava muito num dia, mas outros não, e então era a vez deles. E fico orgulhosa por os outros também conseguirem.” – J.C.</i></p>	3 respostas
Ficava moderadamente contente pelos/as colegas que alcançavam o objetivo	Objetivo individual	<p><i>“Porque assim não tinha piada, porque assim eu não recebia nenhum.” – D.</i></p> <p><i>“Porque eu queria ser o único que recebia smiles! E queria que quando recebíamos ou seis ou doze ou nove, devíamos ter três tampas.” – J.F.</i></p>	2 respostas

**Tabela 15 - Organização dos dados recolhidos relativos à justificação do sentimento das crianças em relação ao alcance do objetivo por parte dos/as colegas. Fonte própria.**

Questão 11.: “Agora que já enchemos a nossa garrafa, achas que vais continuar a pedir a palavra?”

Categorias	Exemplos de Unidades de Registo	Total de respostas por categorias
Sim	<p><i>“Sim, vou continuar.” – H.</i></p> <p><i>“Sim.” – R.S.</i></p>	25 respostas

**Tabela 16 - Organização dos dados recolhidos relativos à manutenção do comportamento adotado no futuro. Fonte própria.**

<sup>10</sup> Questão diretamente relacionada com a Questão 10.

**Questão 12.:** “Achas que devemos continuar com este sistema ou criar um novo?”

Categorias	Exemplos de Unidades de Registo	Total de respostas por categorias
Continuar com o Sistema de Recompensas	<i>“Acho que devíamos continuar.” – T.</i>	20 respostas
Criar um novo sistema	<i>“Criar um novo.” – D.</i>	5 respostas

**Tabela 17 - Organização dos dados recolhidos relativos à opinião das crianças em relação à continuação do Sistema de Recompensas. Fonte própria.**

**Questão 12.1.<sup>1112</sup>:** “Qual?”

Resposta à questão 12	Categorias	Exemplos de Unidades de Registo	Total de respostas por categorias
Novo sistema	Reestruturação do Sistema de Recompensas	<i>“Nós tínhamos o smiles daqueles que temos e também tínhamos um smile triste no caso de fazermos errado ou um mais ou menos. Depois, tínhamos três garrafas, e quando enchíamos a primeira, que era o sim, íamos fazer um jogo; mais ou menos, a Rita é que escolhe; e o não, não fazemos.” – I.M.</i> <i>“Era se recebíamos seis smiles recebíamos duas tampas, se recebíamos nove recebíamos três tampas, e assim.” – J.F.</i> <i>“Cada vez que falávamos sem por o braço no ar tirávamos uma tampa, mas se puséssemos o braço no ar ganhávamos um smile.” – S.</i>	5 respostas

**Tabela 18 - Organização dos dados recolhidos relativos às propostas das crianças para novos sistemas. Fonte própria.**

<sup>11</sup> Questão diretamente relacionada com a Questão 13.

<sup>12</sup> Questão respondida apenas por cinco crianças. As restantes vinte não responderam, uma vez que pretendiam continuar com o mesmo Sistema de Recompensas, sem qualquer alteração.

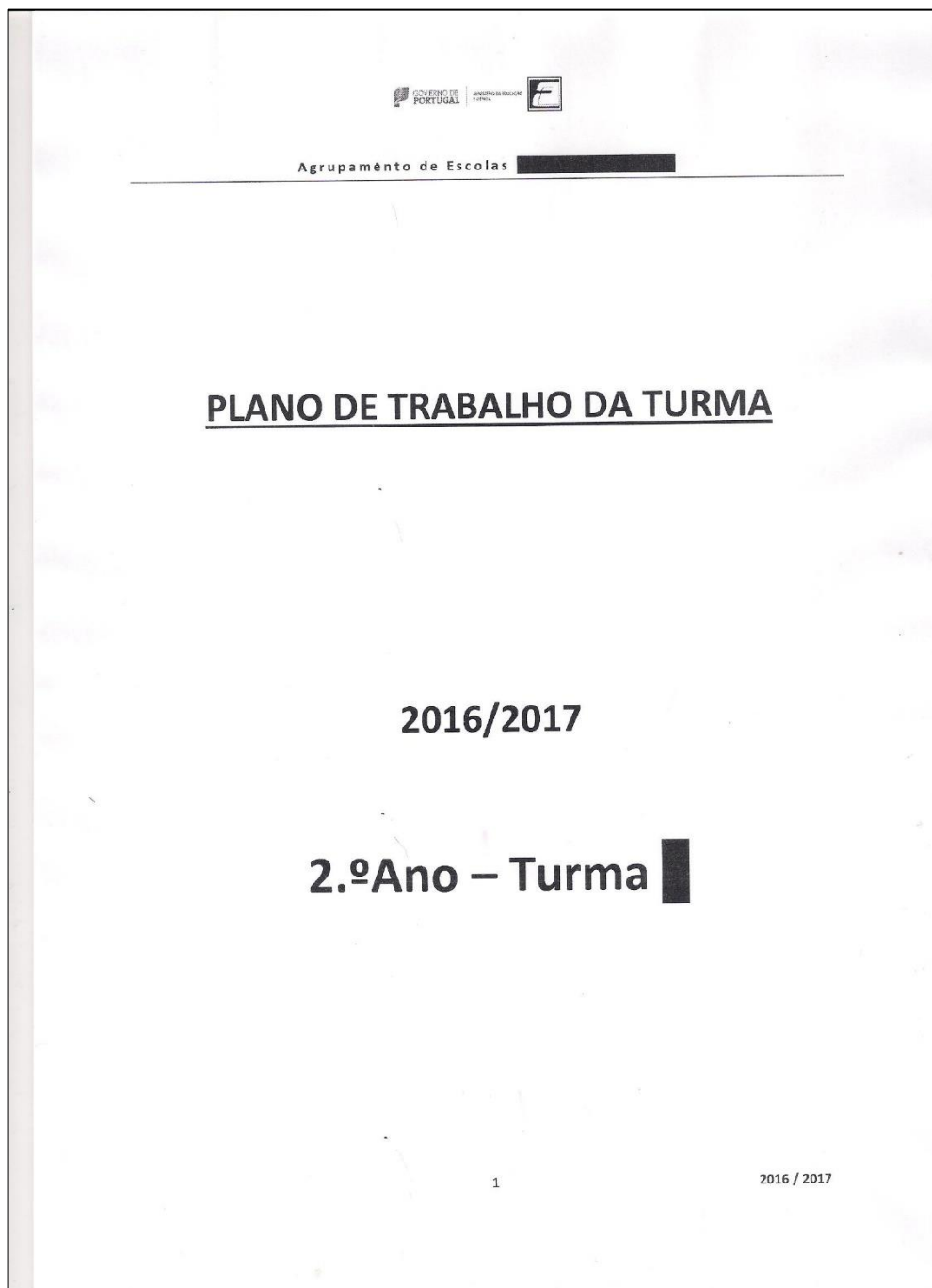


## **ANEXOS**

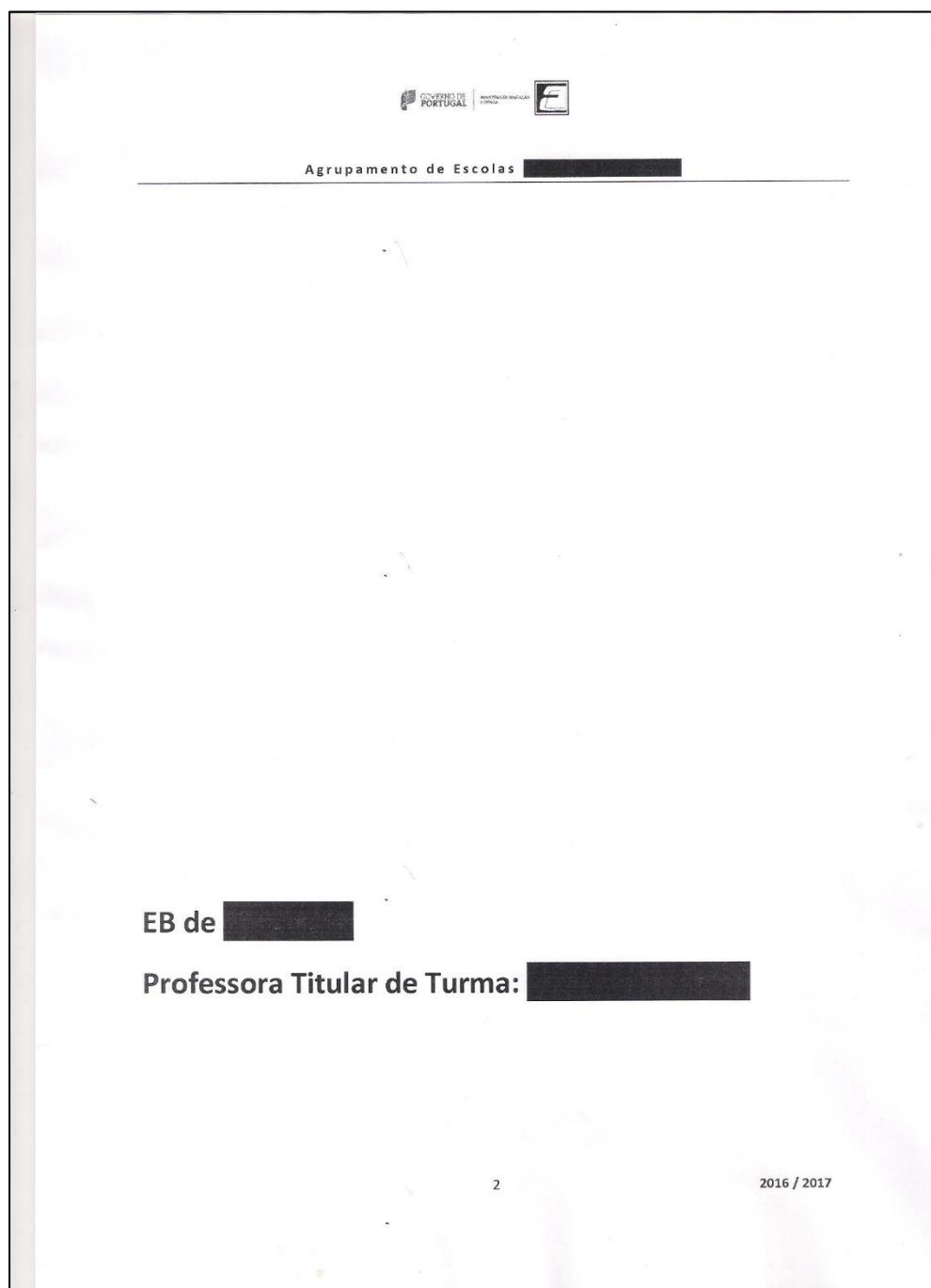





**Anexo A – Plano de trabalho de turma – documento digitalizado**



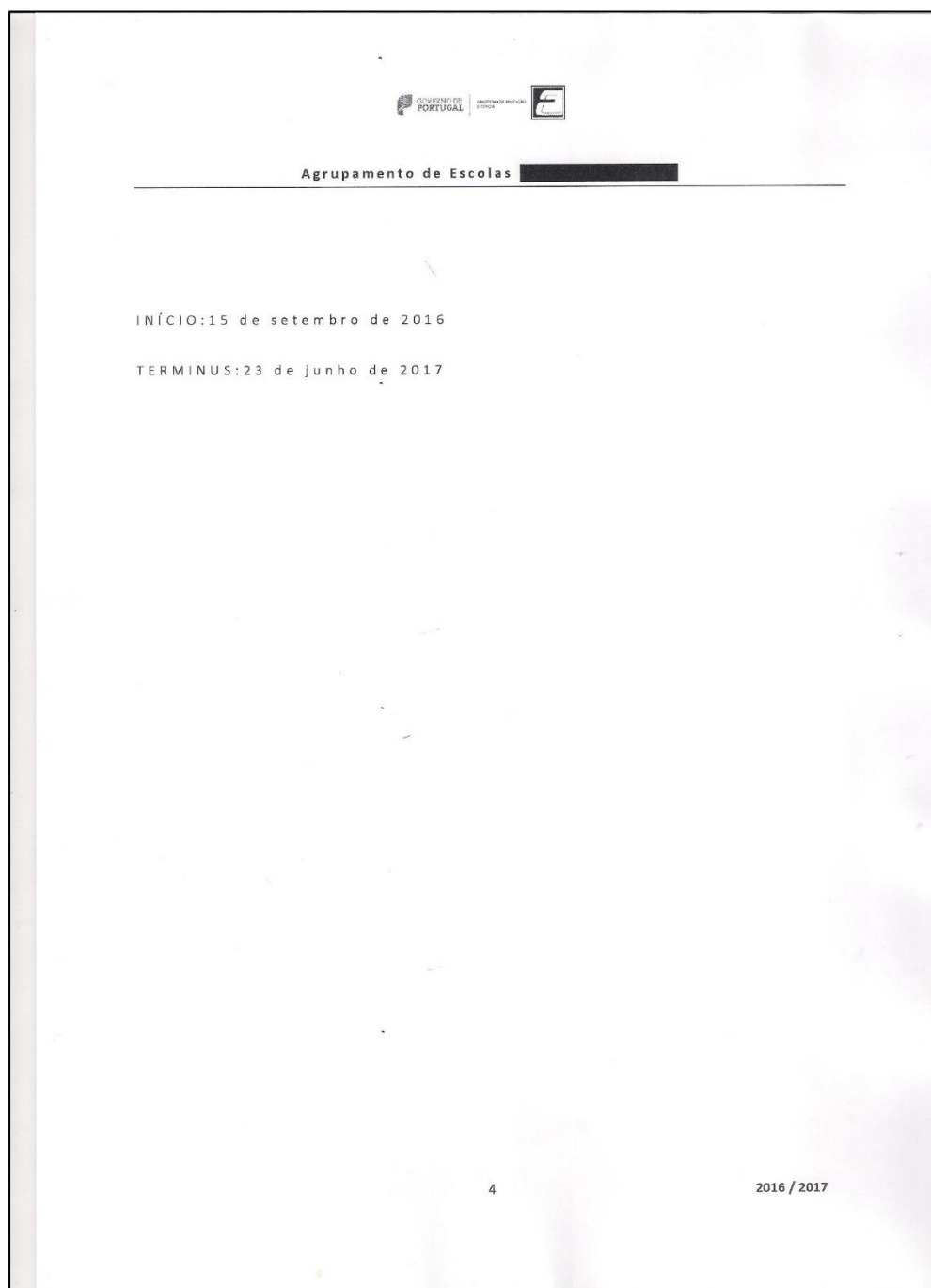
**Figura 15 - Plano de Trabalho da Turma - documento digitalizado. Fonte: Professora Cooperante.**



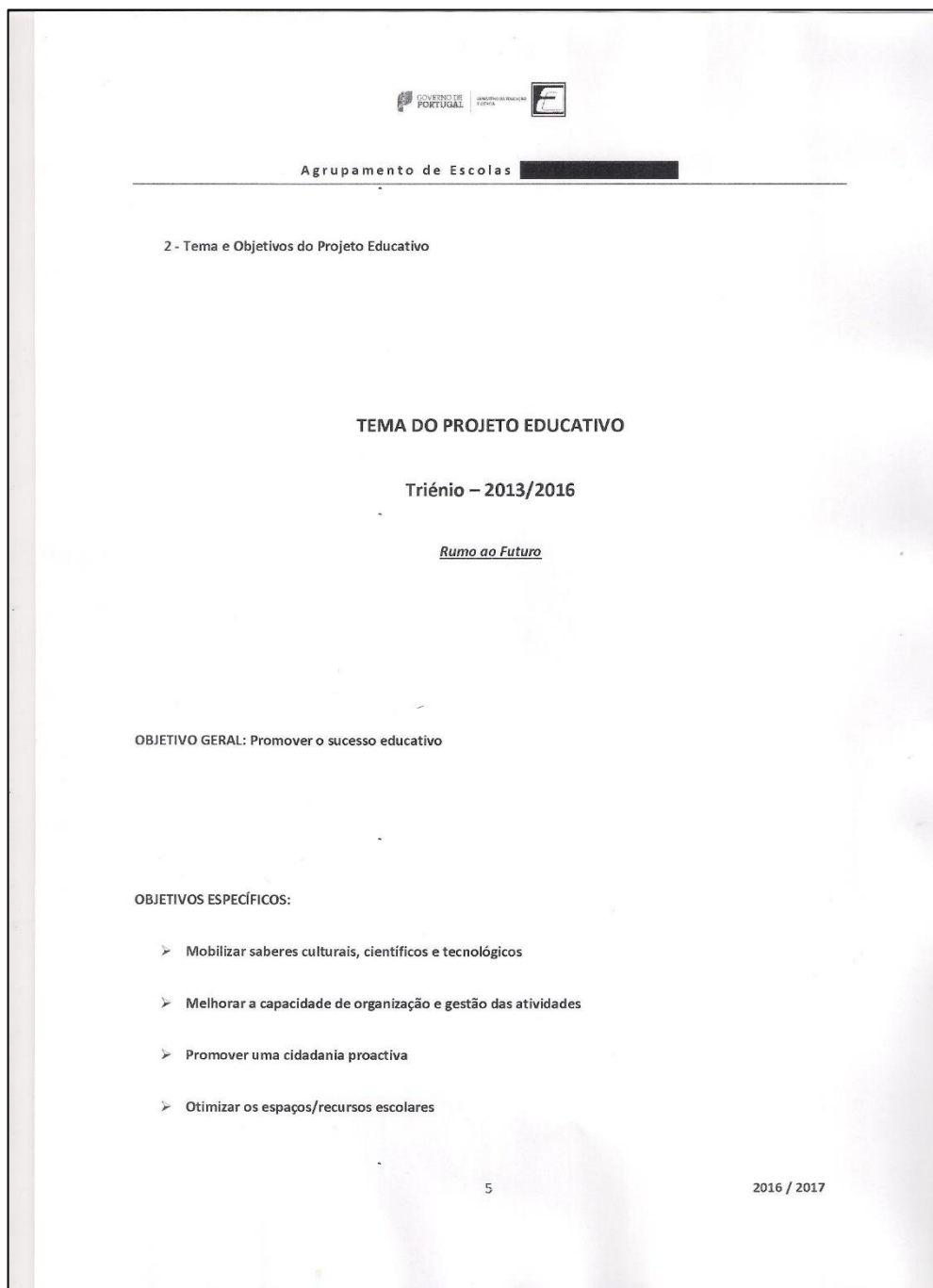
**Figura 16 - Plano de Trabalho da Turma - documento digitalizado. Fonte: Professora Cooperante.**

	
Agrupamento de Escolas [REDACTED]	
ÍNDICE	
	Pág.
1. Índice .....	
2. Tema e Objetivos do Projeto Educativo .....	
3. Relação de alunos da Turma .....	
4. Horário da Turma e Relação de Professores .....	
5. Número de aulas previstas .....	
6. Caracterização da turma .....	
7. Principais dificuldades diagnosticadas .....	
8. Ação a nível de turma / estratégias de superação de dificuldades .....	
9. Envolvimento da turma na vida escolar – PAAA e atividades específicas da turma .....	
10. Planificações específicas da turma e respetivos Critérios de Avaliação.....	
3	2016 / 2017


**Figura 17 - Plano de Trabalho da Turma - documento digitalizado. Fonte: Professora Cooperante.**



**Figura 18 - Plano de Trabalho da Turma - documento digitalizado. Fonte: Professora Cooperante.**



**Figura 19 - Plano de Trabalho da Turma - documento digitalizado. Fonte: Professora Cooperante.**



**Agrupamento de Escolas** [REDACTED]

**3 - Relação de alunos da Turma**

**4 - Horário**

Nº	NOMES	IDADE (1 .42)	Data de Nascimento
1	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]
2	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]
3	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]
4	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]
5	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]
6	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]
7	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]
8	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]
9	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]
10	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]
11	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]
12	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]
13	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]
14	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]
15	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]
16	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]
17	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]
18	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]
19	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]
20	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]
21	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]
22	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]
23	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]
24	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]
25	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]

da turma:

6

2016 / 2017

**Figura 20 - Plano de Trabalho da Turma - documento digitalizado. Fonte: Professora Cooperante.**

GOVERNO DE  
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA  
EDUCAÇÃO

E

Agrupamento de Escolas


HORAS	SEGUNDA FEIRA	TERÇA FEIRA	QUARTA FEIRA	QUINTA FEIRA	SEXTA FEIRA
9:00 – 10:30	PORT.	MAT.	PORT.	MAT.	PORT.
10:30 – 11:00	INTERVALO				
11:00 – 12:30	E.M.	PORT.	MAT.	E.M.	MAT.
12:30 – 14:00	ALMOÇO				
14:00 – 14:30	MAT.	MAT.	A.E.	PORT.	E.A.
14:30 – 15:00		E.A.			
15:00 – 15:30					
15:30 – 16:00	O.C.		E.M.		O.C.
16:00 – 16:30	INTERVALO				
16:30 – 17:30	EM	ALA	AFD	ING	EM

COMPONENTE	NÃO LETIVA	TOTAIS	OBSERVAÇÕES DO HORÁRIO
Trabalho de Escola	2h	CL - Componente Letiva 25h	O trabalho de Escola é preenchido em:
Trabalho Individual	8h	CNL - Componente não Letiva - 10h	Atendimento aos encarregados de educação
		Total CL+CNL 35 h	Coordenação Pedagógica de ano
			Departamento
			Supervisão pedagógica das AEC
			Outras

7

2016 / 2017

Figura 21 - Plano de Trabalho da Turma - documento digitalizado. Fonte: Professora Cooperante.



---

Agrupamento de Escolas [REDACTED]

---

4.1. Relação de Professores:

PROFESSORES							
Titular de turma	Educação Especial	EMRC	ALA	Expressão Musical	Inglês	AFD	Outra
[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	

5 - Número de aulas previstas


1.º PERÍODO	2.º PERÍODO	3.º PERÍODO
64	52	47

8

2016 / 2017

**Figura 22 - Plano de Trabalho da Turma - documento digitalizado. Fonte: Professora Cooperante.**





**Agrupamento de Escolas** [REDACTED]

**6 - Caracterização da turma**

Contexto pessoal e escolar			
N.º total de alunos	25	N.º de alunos com N.E.E.	1
N.º de alunos do sexo feminino	12	Aluno cujo português não é língua materna	0
N.º de alunos do sexo masculino	13	N.º de alunos em situação de retenção	0


Contexto social e económico	
<u>Idade das mães:</u>	
20 a 25 <input style="width: 30px; text-align: center;" type="text" value="0"/> 25 a 30 <input style="width: 30px; text-align: center;" type="text" value="0"/> 30 a 35 <input style="width: 30px; text-align: center;" type="text" value="0"/> 35 a 40 <input style="width: 30px; text-align: center;" type="text" value="10"/> 40 a 45 <input style="width: 30px; text-align: center;" type="text" value="13"/> + de 45 <input style="width: 30px; text-align: center;" type="text" value="3"/>	
<u>Idade dos pais:</u>	
20 a 25 <input style="width: 30px; text-align: center;" type="text" value="0"/> 25 a 30 <input style="width: 30px; text-align: center;" type="text" value="0"/> 30 a 35 <input style="width: 30px; text-align: center;" type="text" value="0"/> 35 a 40 <input style="width: 30px; text-align: center;" type="text" value="11"/> 40 a 45 <input style="width: 30px; text-align: center;" type="text" value="9"/> + de 45 <input style="width: 30px; text-align: center;" type="text" value="6"/>	

<u>Profissões</u>	Pais	Mães
Técnicos superiores	13	13
Quadros intermédios	3	4
Técnico-profissionais	4	1
Indústria e Serviços Gerais ( <i>especificar</i> )	6	6
Sem profissão / desempregados	1	2

9
2016 / 2017

**Figura 23 - Plano de Trabalho da Turma - documento digitalizado. Fonte: Professora Cooperante.**



**Agrupamento de Escolas** [REDACTED]

<u>Habilitações literárias</u>	Pais	Mães
4.º ano de escolaridade ou menos	0	0
5.º ou 6.º ano de escolaridade	0	0
7.º, 8.º ou 9.º ano de escolaridade	3	2
10.º, 11.º ou 12.º ano de escolaridade	3	3
Bacharelato	0	0
Licenciatura	4	6
Mestrado / Doutoramento	16	15

Número de irmãos

0 4    1 15    2 1    3 ou + 4

Alunos subsidiados

Escalão A 1    Escalão B 1    Sem Escalão 23


Situações Especiais

A aluna [REDACTED] é abrangida pelo Dec. Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro, esta aluna integrou a turma, apenas este ano lectivo, uma vez que foi retida no ano lectivo 2015/2106. Foram-lhe

10

2016 / 2017

**Figura 24 - Plano de Trabalho da Turma - documento digitalizado. Fonte: Professora Cooperante.**



**Agrupamento de Escolas** [Redacted]

---

implementadas as medidas educativas previstas no seu Programa Educativo Individual; tem apoio da Educação Especial, um bloco de noventa minutos semanais, com o professor [Redacted], apoio que é insuficiente face ao perfil da aluna. ^


**Síntese**  
*Assinalar os aspetos que se aplicam à turma*

1. A turma tem um número muito elevado de alunos (+ de 20)	Sim
2. Predominam os alunos do sexo feminino	Não
3. A turma tem um número elevado de alunos em situação de retenção (+ de 5)	Não
4. A deficiência dos alunos com N.E.E. afeta gravemente o seu rendimento escolar	Não
5. A turma é muito heterogénea:	Sim
- tem mais de 2 anos de escolaridade	Não
- dentro do mesmo ano de escolaridade existem níveis e ritmos de aprendizagem claramente diferentes	Sim
6. As famílias de origem dos alunos apresentam maioritariamente um nível sociocultural	Médio
7. A turma tem um elevado número de alunos carenciados (+ de 25 %)	Não
8. Em resultado das observações feitas e da Avaliação de Diagnóstico inicial, conclui-se que a turma	
a) está globalmente preparada para trabalhar os conteúdos correspondentes ao respetivo ano de escolaridade	22 alunos
b) precisa de um trabalho prévio de revisão/consolidação de alguns conteúdos do ano anterior indispensáveis à aprendizagem de novos conteúdos	0 alunos
c) apresenta algumas situações de claro desfasamento entre o ano de escolaridade em que os alunos se encontram matriculados e o nível das aprendizagens efetivamente realizadas	3 alunos
d) globalmente, a turma evidencia a existência de áreas disciplinares especialmente problemáticas do ponto de vista da aprendizagem dos	

11

2016 / 2017

**Figura 25 - Plano de Trabalho da Turma - documento digitalizado. Fonte: Professora Cooperante.**




**Agrupamento de Escolas** [REDACTED]

alunos, necessitando, por isso, de uma atenção especial	Não
<p>e) globalmente, a turma evidencia a existência de problemas ao nível das atitudes, valores e comportamentos, os quais perturbam claramente o normal, funcionamento das atividades, necessitando, por isso, de uma atenção especial.</p> <p>Ao nível do comportamento, por vezes, apresentam dificuldades em se adaptar aos contextos e às regras definidas, apresentando características egocêntricas e havendo vários líderes no grupo turma. O número de alunos da turma (25), e a sua heterogeneidade de ritmos de aprendizagem dificultam um acompanhamento individualizado, de forma a promover o respeito pelo ritmo dos pares, o cumprimento de regras de trabalho, o interesse no desempenho de algumas tarefas e consequentemente o bom funcionamento da turma, autonomizando as aprendizagens e realizando trabalho cooperativo.</p>	Não
<p>f) há alunos que evidenciam especiais dificuldades nas aprendizagens, vindo a necessitar, por isso, de trabalho específico, ao nível das curriculares</p> <p style="text-align: center;"><i>(especificar quais os alunos em causa e a natureza das suas dificuldades)</i></p>	
g) no geral, é de esperar interesse e colaboração ativa por parte das famílias no processo de aprendizagem dos alunos	Sim
h) por falta de interesse / pela natureza das ocupações profissionais dos pais / devido ao nível sociocultural extremamente baixo que apresentam, as famílias não são, em princípio, um "recurso" a ter em conta.	Não

12
2016 / 2017

**Figura 26 - Plano de Trabalho da Turma - documento digitalizado. Fonte: Professora Cooperante.**

  
**Agrupamento de Escolas** [Redacted]

---

**7 - Principais dificuldades diagnosticadas**


- a) Atenção e concentração na realização das tarefas;
- b) Criação de algumas dinâmicas de grupo, fora da sala de aula, assente em líderes que podem conduzir a exclusões;

**8- Ação a nível de turma / estratégias de superação de dificuldades**

- a) Interpelar os alunos de modo a que sintam necessidade de estar atentos, para intervir com êxito.
- b) Limitar o material em cima da mesa ao que está a ser utilizado.
- c)
- d) Dar maior possibilidade de participação, aos alunos com maiores dificuldades;
- e) Incentivar os alunos com mais dificuldades a partilharem os seus êxitos;
- f) Promover o trabalho de pares de forma cooperativa;
- g) Debater e analisar factos ocorridos que causem constrangimentos ou insegurança a qualquer elemento da turma;
- h) Partilhar sentimentos;
- i) Envolver os alunos na avaliação académica, pessoal e social;
- j) Promover a heteroavaliação de forma fundamentada;
- k) Estabelecer regras de saber estar e saber ser, pela turma;
- l) Promover a autoavaliação e heteroavaliação do comportamento registando-o cartaz próprio.
- m) Valorizar os sucessos, académicos e comportamentais, mesmo que pequenos;

132016 / 2017

**Figura 27 - Plano de Trabalho da Turma - documento digitalizado. Fonte: Professora Cooperante.**



---

**Agrupamento de Escolas** [REDACTED]

---

n) Valorizar mais o esforço que os resultados;

o) Propor tarefas de aprofundamento, para os alunos com melhor desempenho;

p) Propor desafios matemáticos, com resolução individual ou em pares e debate dos resultados em turma.

q) Orientar para a leitura de livros do PNL.

**9- Envolvimento da turma na vida escolar – PAAA e atividades específicas da turma**

a) Integração das atividades do PAAA elaboradas para a Escola da EB de [REDACTED];

b) Integração das atividades do PAAA elaboradas para o 2.º ano de escolaridade;

c) Integração das atividades do PAAA elaboradas para o projeto ECO-ESCOLAS;

d) Trabalho das atividades do PAAA elaboradas para o projeto CONHECER A MINHA CIDADE;

**10- Planificações específicas da turma e respetivos Critérios de Avaliação**

a) Áreas Curriculares não Disciplinares

b) Ações não previamente programadas e que se revelem com pertinência pedagógica;

c) Atividades promovidas pela biblioteca e utilização autónoma da mesma, em horário estabelecido, com requisição e entrega de livros;

d) Concretização do currículo, planificado em coordenação de ano.

**NOTA:** Os critérios de avaliação das atividades, não programadas, encontram-se definidos nas planificações efetuadas e arquivados no dossier da coordenação de ano.  
Os critérios de avaliação relativos ao currículo encontram-se na reprografia, à disposição dos encarregados de educação.

14

2016 / 2017

**Figura 28 - Plano de Trabalho da Turma - documento digitalizado. Fonte: Professora Cooperante.**